



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tauana Cecilia da Costa

Formação humana e desafios contemporâneos:
um diálogo com Nietzsche

Florianópolis
2025

Tauana Cecilia da Costa

Formação humana e desafios contemporâneos:
um diálogo com Nietzsche

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Schneider Hardt.
Coorientadora: Profa. Dra. Rosana Silva de Moura.

Florianópolis
2025

Costa, Tauana Cecília da

Formação humana e desafios contemporâneos : um diálogo com Nietzsche / Tauana Cecília da Costa ; orientadora, Lúcia Schneider Hardt, coorientadora, Rosana Silva de Moura, 2025.

142 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Filosofia da Educação . 3. Formação Humana (Bildung). 4. Cultivo de si . 5. Desafios contemporâneos. I. Hardt, Lúcia Schneider. II. Moura, Rosana Silva de . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Tauana Cecília da Costa

Formação humana e desafios contemporâneos:

um diálogo com Nietzsche

O presente trabalho em nível de Pós-Graduação foi avaliado e aprovado, em 07 de outubro de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Rosana Silva de Moura, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina – EED/CED/UFSC

Prof.(a) Débora Regina Wagner, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina – MEN/CED/UFSC

Prof. Israel Mannes, Dr.
Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina – SED/SC

Profa. Claudia Flores, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina – CED/MEN/UFSC (Membro Suplente)

Prof. João Paulo Pooli, Dr.
Universidade Federal do Paraná – UFPR (Membro Suplente)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação.



Documento assinado digitalmente
Ademir Valdir dos Santos
Data: 14/11/2025 20:55:50-0300
CPF: ***.663.219-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Documento assinado digitalmente
Lucia Schneider Hardt
Data: 13/11/2025 14:28:23-0300
CPF: ***.344.510-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.(a) Dr.(a) Lúcia Schneider Hardt,
Orientador (a)

Florianópolis, 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, a professora Dra. Lúcia Schneider Hardt, por ter acolhido este projeto, pela confiança depositada em meu trabalho e pela liberdade concedida durante a elaboração desta dissertação — fruto de orientações, aulas e leituras de seus textos e de outros autores que enriqueceram este percurso.

À minha coorientadora, professora Dra. Rosana Silva de Moura, sou grata pela leitura atenta do texto, pelas observações e correções sensíveis, bem como pelas aulas que tanto contribuíram para o amadurecimento desta dissertação.

Agradeço aos professores Dra. Débora Regina Wagner e Dr. Israel Mannes, membros da banca examinadora, pela atenção, leitura cuidadosa e valiosas contribuições para o aprimoramento desta dissertação.

À minha mãe e todos os meus familiares. Em especial, ao Mateus Rodrigues da Cunha, pelos diálogos, incentivo e apoio imprescindíveis ao longo dessa trajetória.

À Daniela Cristina Viana, uma grata surpresa que a pós-graduação me proporcionou, cuja rápida convivência inspirou minha vida acadêmica. Agradeço, especialmente, por sua paciência e atenção diante das minhas dúvidas, assim como pelos momentos de descontração durante as caronas de ida e volta à UFSC.

Às amigas Jéssica Wippel e Nayara Bianca, pela amizade que se manteve firme mesmo nos meus momentos de recolhimento, pela compreensão e carinho.

À Universidade Federal de Santa Catarina, pelo espaço de formação e pesquisa, e à CAPES, pelo apoio financeiro concedido para a realização deste trabalho.

RESUMO

A formação humana (*Bildung*), no campo da filosofia da educação, pode ser compreendida como um processo de cultivo de si mediado pela experiência do devir por meio da cultura, visto que não se tem educação sem cultura, e vice-versa. Contudo, na educação contemporânea observa-se uma ênfase formativa focada em abordagens utilitaristas, que priorizam o treinamento profissional e técnico, em que se tem o desempenho e a pressa como imperativos, a fim de se atender às demandas do mercado com a maior eficiência possível. O professor Nietzsche já advertia que a submissão da educação aos interesses econômicos enfraquecia a cultura e produzia o “homem de rebanho”. Hoje, ainda que os meios sejam outros, a cultura jornalística continua a promover uniformização e conformismo. Byung-Chul Han (2017) descreve fenômeno semelhante na “Sociedade do Desempenho”, marcada pela autoexploração e pelo “Inferno do Igual”. Este estudo articula as críticas de Nietzsche e Han, mostrando como ambos denunciam a perda da singularidade e o domínio de uma cultura da pressa e do consumo, que naturaliza valores e comportamentos padronizados, reforçando a lógica de massificação contemporânea. Tratando-se dos objetivos específicos, nosso intento foi: a) Conceituar a formação humana (*Bildung*) e explorar sua relação com a tradição filosófica; b) Identificar as críticas de Nietzsche aos desvios da concepção de *Bildung*, estabelecendo uma articulação entre o *rebanho* em Nietzsche e o *inferno do igual* em Han; c) Descrever o *cultivo de si* como possibilidade frente aos desvios da *Bildung*. Metodologicamente, adotamos a articulação entre o *Versuch* — entendido como tentativa ou ensaio interpretativo — e a genealogia. Nietzsche propõe um “bom senso corporal”, uma forma de sabedoria que emerge do corpo e desafia os ideais formativos da filosofia ocidental. Ao mesmo tempo, é possível retornar a uma realidade concreta, fundada nas forças e pulsões corporais. Nessa direção, a pesquisa pretende contribuir para as discussões contemporâneas sobre a educação ao resgatar a importância do cultivo de si como possibilidade de resistência aos desvios da *Bildung* e aos desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Filosofia da Educação; Formação humana (*Bildung*); Cultivo de si; Desafios contemporâneos.

ABSTRACT

Human formation (*Bildung*), in the field of philosophy of education, can be understood as a process of self-cultivation mediated by the experience of becoming through Culture, since there is no Education without Culture, and vice versa. However, in contemporary education, a formative emphasis is observed focused on utilitarian approaches, which prioritize professional and technical training, in which performance and haste are considered imperatives in order to meet market demands as efficiently as possible. Professor Nietzsche warned that the subordination of education to economic interests weakened culture and produced the “herd man”. Today, although the means are different, journalistic culture continues to promote uniformity and conformity. Byung-Chul Han (2017) describes a similar phenomenon in the “Performance Society”, marked by self-exploitation and the “Hell of the Same”. This study articulates Nietzsche's and Han's critiques, demonstrating how both denounce the loss of singularity and the dominance of a culture of haste and consumption, which naturalizes standardized values and behaviors, reinforcing the logic of contemporary massification. Regarding the specific objectives, our intent was: a) To conceptualize human formation (*Bildung*) and explore its relationship with the philosophical tradition; b) To identify Nietzsche's critiques of deviations from *Bildung*, establishing a connection between the herd in Nietzsche and the hell of the same in Han; c) To describe the cultivation of the self as a possibility in the face of *Bildung*'s deviations. Methodologically, we adopted the connection between *Versuch*—understood as an interpretative attempt or essay—and genealogy. Nietzsche proposes a “bodily good sense,” a form of wisdom that emerges from the body and challenges the formative ideals of Western philosophy. At the same time, it is possible to return to a concrete reality, grounded in bodily forces and drives. In this direction, the research aims to contribute to contemporary discussions on education by recovering the importance of self-cultivation as a possibility of resistance to deviations from *Bildung* and contemporary challenges.

Keywords: Philosophy of education; Human Formation (*Bildung*); Self-cultivation; Contemporary Challenges.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. FORMAÇÃO HUMANA E TRADIÇÃO FILOSÓFICA: UMA JORNADA PELO TEMPO	28
2.1. ENTRE PAIDEIA E <i>BILDUNG</i> : A CONFIGURAÇÃO DO IDEAL FORMATIVO NA FILOSOFIA OCIDENTAL	28
2.2. ATRAVESSAMENTOS DA TRADIÇÃO FILOSÓFICA DA <i>BILDUNG</i> NA MODERNIDADE	45
2.3. <i>BILDUNG</i> : TRAVESSIA E RESSIGNIFICAÇÕES ROMÂNTICAS	53
3. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA FORMAÇÃO HUMANA: DIÁLOGOS COM NIETZSCHE.....	68
3.1. A CRÍTICA DE NIETZSCHE AO IDEAL ALEMÃO DE <i>BILDUNG</i> . O QUE DESEJA SUA CRÍTICA?	68
3.2. DE NIETZSCHE A HAN: O QUE PERDEMOS COM UMA CULTURA DE DESEMPENHO	98
3.3. O CULTIVO DE SI COMO POSSIBILIDADE DIANTE DOS DESVIOS DA <i>BILDUNG</i> (E ALGUNS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS)	112
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS – OU, DA METÁFORA DO TIMONEIRO.....	131
REFERÊNCIAS	135

1. INTRODUÇÃO

A filosofia da educação no Ocidente tem suas origens no contexto grego, a partir da própria Filosofia¹, que é entendida como amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber, manifestando-se inicialmente no conceito de *Paideia*, ou seja, como um projeto formativo tanto do indivíduo quanto da sociedade. Pensar a filosofia da educação implica refletirmos sobre a formação como um conceito filosófico, o que acaba nos conduzindo a três grandes vertentes. Na tradição grega, temos o conceito de *Paideia*; na tradição latina, o conceito de *Humanitas*, que delineiam as contribuições clássicas para a educação. Na tradição moderna, expressa na língua alemã, encontramos o conceito de *Bildung*.

A formação humana (*Bildung*), no campo da filosofia da educação, pode ser compreendida como um ato de *cultivo de si* mediado pela experiência do devir através da Cultura², visto que não se tem educação sem cultura, e vice-versa. Essa busca envolve tanto um devir indeterminado quanto uma demanda “formal e normativa”, reconhecendo que a formação se produz no “mediato e no imediato” (Hardt; Dozol; Moura, p. 158, 2014).

Hans-Georg Flickinger (1998) sugere que, ao pensarmos em/na Filosofia da Educação, devemos assumir uma *postura filosófica* como prática cotidiana, integrando-a às nossas vivências e experiências formativas. Argumentando que a reflexão filosófica é uma parte essencial do processo educativo e que a Filosofia tem a tarefa de “[...] tornar transparente, para os próprios atores, a dependência de seu agir e de suas convicções teóricas em relação ao contexto de seu mundo objetivo” (Flickinger, 1998, p. 17).

Esse processo de tornar transparente depende do jogo do vai-e-vem essencial à *postura filosófica*, permitindo que aqueles que se ocupam com a formação não apenas interajam com o mundo, mas também reflitam sobre suas próprias percepções, ações e crenças. Assim, a *filosofia da educação* nos possibilita, em alguma medida, o que coloca Flickinger sobre a necessidade da atividade da *reflexão* para que não nos tornemos reféns de uma lógica não examinada, aprisionados em modos de pensar e agir acríticos.

¹ Marilena Chaui sustenta que “[...] A palavra filosofia é grega. É composta por duas outras: philo e sophia. Philo deriva-se de Philia, que significa amizade, amor fraterno, respeito entre os iguais. Sophia quer dizer sabedoria e dela vem a palavra sophos, sábio. Filosofia significa, portanto, amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber. Filósofo: o que ama a sabedoria, tem amizade pelo saber, deseja saber. Assim, filosofia indica um estado de espírito, o da pessoa que ama, isto é, deseja o conhecimento, o estima, o procura e respeita” (Chaui, 2000, p. 19).

² Conforme destaca Abbagnano cultura “[...] no primeiro e mais antigo [significado], significa a *formação* do homem, sua melhoria e seu refinamento. No segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto de modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome *civilização*” (Abbagnano, 2007, p. 225).

Bonin e dos Santos (2018, p. 5) sustentam que “[...] em *Filosofia da Educação*, a filosofia se coloca como forma de conhecimento e a educação como um problema filosófico”. Essa articulação nos sugere a possibilidade de um vagar autônomo, ousado, a fim de se tentar “[...] trazer à cena aquilo que não está explícito” (Hermann, 2016, p. 1). Essa tarefa criativa e não objetiva de investigar pontos cegos tem muito a contribuir com a pesquisa educacional, possibilitando outras perspectivas aos questionamentos das pesquisas em educação.

A postura reflexiva (Flickinger, 1998), da qual a filosofia da educação nos possibilita, torna-se necessária para elucidar as estruturas subjacentes e os pressupostos que moldam os processos de formação humana (*Bildung*). Essa postura nos permite questionar criticamente os valores e ideais transmitidos como educação/formação na modernidade, promovendo a identificação do que realmente contribui para nosso desenvolvimento integral, em contraste com aquilo que restringe a compreensão de outras possibilidades formativas. Na educação contemporânea observa-se uma ênfase formativa focada em abordagens utilitaristas, que priorizam o treinamento profissional e técnico, em que se tem o desempenho e a pressa como imperativos, a fim de se atender às demandas do mercado com a maior eficiência possível.

Essa visão utilitária da educação acaba desviando processos tão fundamentais para a formação humana como o pensamento crítico, a criatividade, o diálogo, a contemplação e a reflexão. Com o avanço da revolução digital, representado pela *internet* e por suas derivações, como as redes sociais, o desafio de consolidar uma formação autêntica se intensifica. Nesse cenário, a filosofia da educação abre caminhos para refletirmos e discutirmos sobre os rumos da formação humana.

Esse exercício de refletir sobre os desdobramentos e as relações entre a *Formação Humana* e a *Cultura* já foi motivo de preocupação de muitos filósofos, de diferentes épocas. Entre essas vozes podemos destacar o filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900), que, em suas obras, sempre manifestou o seu profundo mal-estar em relação aos efeitos do Estado alemão sobre a cultura e a educação. Sua crítica se insere em um contexto de mudanças sociopolíticas e econômicas intensas, resultantes de eventos como a unificação das províncias ao *Estado Prussiano*³, em 1871, e a *Revolução Industrial*⁴ tardia na Alemanha.

³ A transferência do Império Alemão ocorreu após a vitória na Guerra Franco-Prussiana, sob a liderança de Otto von Bismarck, o “Chanceler de Ferro”. No contexto de ascensão do Estado autoritário, os conceitos de *Bildung* e *Kultur* foram utilizados para promover e glorificar o Estado (Alves, 2009).

⁴ A unificação política e a industrialização na Alemanha fizeram-se de forma tardia em comparação com outros países europeus, mas seguiram um ritmo acelerado. Esse processo transformou profundamente a estrutura social do país, que passou de uma “[...] Alemanha particularista e patriarcalista para um sistema capitalista e industrial” (Marton, 2022, p. 18).

Em sua juventude, atuando como professor na cidade da Basileia (Suíça), na Universidade e no Pedagogium, o professor Nietzsche proferiu cinco *conferências*, entre janeiro e março do ano de 1872, em que ele expõe considerações *sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* (Dias, 1991, p. 38). Podemos assim dizer que suas próprias experiências como professor são críticas endereçadas ao mundo moderno e suas interações com o campo da *cultura, educação e filosofia*. Para o filósofo, os métodos educacionais de seu contexto histórico representavam “graves fraquezas do nosso tempo” que estão justamente ligadas a métodos antinaturais de educação (Nietzsche, 2003, p. 43).

Em Nietzsche, esses *métodos* não promovem uma educação autêntica, pois tal educação só pode ser estabelecida a partir da filosofia, que oferece as bases para uma atitude filosófica, marcada pela capacidade de questionamento e indagação crítica. Conforme interpretado por Santos e Costa (2020, p. 128), Nietzsche defende que “[...] Educação significa o cultivo (*Bildung*) estético e filosófico”, abrangendo tanto o desenvolvimento da sensibilidade quanto a crítica radical. Em perspectiva, a formação humana deve englobar a estética e a filosofia, distanciando-se dos métodos educacionais mecanicistas e utilitários que já se manifestavam em sua época.

O professor Nietzsche observou que a educação, ao mesmo tempo em que se submetia aos interesses econômicos, promovia também o enfraquecimento da cultura em igual medida. Neste sentido, observa que duas tendências dominaram os estabelecimentos de ensino: “[...] a tendência à *extensão*, à *ampliação* máxima da cultura, e a tendência à redução e ao *enfraquecimento* da própria cultura” (Nietzsche, 2003, p. 61). A intervenção do Estado buscava, por um lado, ampliar e racionalizar os serviços escolares, democratizando o acesso à educação e promovendo ideais e narrativas de progresso por meio do conhecimento.

Com o Estado sendo o mistagogo da cultura, a formação passa a ser, nesse sentido, moldada pela dualidade entre o “intelecto” — visto como uma ferramenta para adquirir habilidades e conhecimentos úteis para o sucesso econômico — e a “propriedade”, vista como o principal objetivo a ser alcançado. Aqui, encontramos a moral utilitarista, afinal, o Estado precisava de suas peças bem encaixadas para impulsionar o progresso da nação, da ciência e, é claro, da *verdade*. Nas palavras de Nietzsche: “[...] Temos aqui, como objetivo e fim da cultura, a utilidade, ou, mais exatamente, o lucro, o maior ganho de dinheiro possível” (Nietzsche, 2003, p. 61). Tudo que não é útil à lógica do lucro passa a ser inútil, fora da moda.

Nessa direção, as instituições de ensino passam a priorizar currículos e métodos que prometem retorno financeiro, desviando e marginalizando disciplinas e atividades que não se alinham diretamente com esse objetivo, desconsiderando assim “[...] toda cultura que torne solitário, que proponha fins para além do dinheiro e do ganho, ou que demande muito tempo” (Nietzsche, 2003, p. 62). Sob essa ótica, a educação é estruturada de forma a atender às necessidades econômicas do *Estado-Nação* moderno, em que o progresso é medido em termos de crescimento econômico e acúmulo de riqueza. A formação passa a ser orientada exclusivamente pela lógica do mercado.

Nietzsche (2003) diagnosticou diversas premissas universalizantes e niveladoras no modelo de ensino alemão, demonstrando uma profunda pobreza de espírito pedagógico. Em suas críticas, ele questionava a linguagem ensinada, deturpada e desconectada dos conhecimentos da antiguidade, refletindo um distanciamento das raízes culturais e clássicas. Além disso, apontava a influência opressiva da tradição religiosa, que, juntamente com o rígido ensino militar prussiano, moldava uma educação conformista e disciplinadora.

As posturas dos mestres, filólogos e filósofos da época, em sua visão, estavam corrompidas pelo egoísmo da ciência, que priorizava a erudição e a especialização estéril. Em suas palavras: “[...] a exploração de um homem em proveito das ciências é um princípio em todo lugar recebido com aprovação: quem se pergunta ainda que valor pode ter uma ciência que usa assim suas criaturas, como um vampiro?” (Nietzsche, 2003, p. 64). As críticas de Nietzsche continuam relevantes ao destacar os perigos de uma abordagem excessivamente *técnica* e desumanizante no campo do conhecimento.

[...] um erudito, exclusivamente especializado, se parece com um operário de fábrica que, durante toda sua vida, não faz senão fabricar certo parafuso ou certo cabo para uma ferramenta ou uma máquina determinada, tarefa na qual ele atinge, é preciso dizer, uma incrível virtuosidade [...] A divisão do trabalho nas ciências visa praticamente ao mesmo objetivo que aquele a que visam conscientemente aqui e ali as religiões: à redução, ou seja, ao aniquilamento da cultura (Nietzsche, 2003, p. 64).

Em meio ao vapor das máquinas e aos cálculos precisos, a crítica de Nietzsche ressoava como um urgente chamado para repensar o propósito e os métodos da educação. O erudito da época de Nietzsche corria para uma existência que o mantinha afastado dos dilemas culturais e distante da reflexão filosófica, relegando-os aos quadros de funcionários públicos, numa trama de trabalho intelectual fragmentado e desarticulado.

Em relação às críticas de Nietzsche direcionadas à ciência, Dias (1991, p. 83) sustenta que ele “[...] não visava aniquilá-la, mas conter seus excessos”.

Para o filósofo, a ciência, ao buscar a verdade objetiva e factual, desfazia as ilusões salutares, que são fundamentais para a plenitude humana. Dessa forma, a ciência, em sua forma exacerbada, minava as bases da cultura e da espiritualidade, transformando a busca pelo conhecimento em um processo mecânico e estéril, desprovido de significado. A incessante busca por compreensão racional e factual inibe a capacidade humana de criar e imaginar, e conceber mundos além do puramente racional.

Ao discutir acerca dos estabelecimentos de ensino, Nietzsche denomina e nos apresenta uma outra figura, a do jornalista, o senhor do momento. Esse estaria substituindo o mestre na formação cultural, reforçando e sustentando o *status quo*, confundindo informação com formação, com o objetivo de disfarçar/esconder ou até mesmo fazer esquecer/matar a cultura autêntica. Eis o jornalismo que sustenta e auxilia na ampliação da pseudocultura ao fornecer e alimentar a cadeia de informações e notícias rápidas e acessíveis, sempre abrangendo variedades de assuntos e ideias distintas, porém, sempre superficialmente. Nota-se então a redução da cultura ao simplificar e superficializar o conhecimento, muitas vezes priorizando o sensacionalismo, ideias perigosas e outros interesses velados.

[...] O jornalismo é de fato a confluência das duas tendências: ampliação e redução da cultura dão aqui as mãos; o jornal substitui a cultura, e quem ainda, a título de erudito, tem pretensões à cultura, este se apoia habitualmente nesta trama de cola viscosa que cimenta as juntas de todas as formas de vida, de todas as classes sociais, de todas as artes que nossa época tem sobre a cultura [...] (Nietzsche, 2003, p. 65).

Para Nietzsche, o ginásio alemão ou falso estabelecimento de ensino formava “[...] não para a cultura, mas unicamente para a erudição e, em seguida, que, nos últimos tempos, ele tomou como tarefa não mais formar sequer para a *erudição*, mas unicamente para o *jornalismo*” (Nietzsche, 2003, p. 70). O jornalismo estético se manifestava como um grande obstáculo na formação do espírito do jovem alemão, que se aproveitava da vulnerabilidade de um espírito ainda em desenvolvimento.

No ginásio, se imprime o caráter repulsivo do nosso jornalismo estético nos espíritos ainda não formados dos jovens: o próprio mestre aí semeia os germes de uma grosseira e deliberada compreensão dos nossos clássicos, compreensão que logo se fará passar pela crítica estética, embora sendo somente uma impertinente barbárie (Nietzsche, 2003, p. 71).

Assim, o ginásio⁵ — que deveria ser o ponto crucial e central nas políticas educacionais para o professor Nietzsche — transformava-se em um campo de batalha, em que o jornalismo estético impunha suas distorções e banalidades na formação do homem moderno. Essa traição à verdadeira cultura, alertava Nietzsche, não apenas comprometia o futuro da nação, mas também lançava as bases para uma era de compreensão superficial e desvirtuada do legado cultural, como discorre “[...] o estudante de hoje não está apto para a filosofia, porque é mal preparado, privado de instinto artístico e que, diante dos gregos, é um bárbaro imaginando que é livre” (Nietzsche, 2003, p. 130). Nietzsche percebeu aqui uma desvalorização dos estudos clássicos da tradição filosófica. O que se entende é que, sem uma avaliação dos estudos dessa tradição, os estudantes não conseguiriam compreender os conceitos e os valores que moldaram o pensamento ocidental. Nesse sentido, enfatizava a importância do instinto artístico para a compreensão filosófica, pois o cultivo da sensibilidade estética é, para o filósofo, fundamental para apreciar e compreender obras filosóficas e literárias.

Os ideais de liberdade e autonomia, proclamados pelas universidades, não passavam, segundo Nietzsche (2003), de meras ilusões que, em última instância, uniformizavam e enfraqueciam o estudante. Nietzsche (2003, p. 131) adverte sobre a ausência de um “guia para a cultura”, observando que essa lacuna conduz o aprendiz a um estado de “[...] dúvidas, ímpetos, carências de vida, esperanças, desesperos; tudo isso o leva de um lado para o outro, o que significa dizer que, acima dele, todas as estrelas estão apagadas”. Estrelas apagadas nos remetem a uma crise de referências. Na falta de mestres para guiar e orientar o estudante no caminho para *chegar a si mesmo*, o vigor crítico desaparece, o corpo já não tem mais força suficiente para ir contra, ou ao menos refletir sobre os valores predominantes da época.

Nietzsche enxergava a educação moderna como sinônimo de domesticação. Nas palavras de Dias (1991, p. 86), [...] o ideal desse tipo de educação é formar o jovem para ser “erudito”, comerciante ou funcionário do Estado, transformá-lo em uma criatura dócil e frágil, indolente e obediente aos valores em curso”. Se olharmos para a educação contemporânea, certamente evidenciaremos que o manifesto de Nietzsche ainda cabe em nosso tempo.

Fragoso (1974, p. 280), referindo-se ao filósofo alemão, defendeu que ele foi capaz de falar “[...] acerca do futuro, com base nas definidas tendências do [seu] presente”.

⁵ Nietzsche via a *Educação Básica* como a base sobre a qual se constrói todas as outras formas de educação e cultura. A qualidade e o impacto das instituições educacionais superiores, como universidades e centros técnicos, são avaliados em função do objetivo cultural e educativo planejado pela Educação Básica, pois “[...] se o combate neste terreno não levar à vitória, todos os outros estabelecimentos de cultura deverão sucumbir” (Nietzsche, 2003, p. 68).

Nesse tempo futuro do tempo de Nietzsche, que é o nosso presente, a cultura utilitária e o jornalismo naturalmente evoluíram, sofisticando e tornando mais eficientes os seus métodos de formar homens de *rebanho*. O homem bom e fraco é o mais valorizado pela cultura da época de Nietzsche porque é visto como inofensivo, obediente, servil e dócil para o Estado, Mercado e Ciência, cujas atividades são estimuladas pelos discursos do progresso.

É justamente por ser supostamente incapaz de fazer o mal e ser facilmente controlável que ganhou esse adjetivo de bom, herdado da moral de escravo. O homem de rebanho tem seus impulsos afirmativos enfraquecidos pela falsa cultura para não ameaçar a vida comunitária. Ele é reforçado para manter a harmonia social e é útil para manter os valores gregários servis da cultura utilitária.

Supondo que [...] o sentido de toda cultura é amestrar o animal de rapina “homem”, reduzi-lo a um animal manso e civilizado, doméstico, então deveríamos sem dúvida tomar aqueles instintos de reação e ressentimento, com cujo auxílio foram finalmente liquidadas e vencidas as estirpes nobres e os seus ideais, como os autênticos instrumentos de cultura (Nietzsche, 2009, p. 30).

Se no passado o Estado, o mercado e a ciência permeavam as instituições de ensino para formar o homem de rebanho, hoje, apesar de os mecanismos e ambientes utilizados para o mesmo propósito serem distintos, a cultura jornalística que aglutina e agrupa os iguais segue ditando o ritmo na dinâmica do rebanho na contemporaneidade. O que a distingue, no presente, é sua eficácia, que certamente passou a beirar o admirável, no que se refere a atingir com maestria os objetivos a que se propõe.

Basta olharmos para o plano de fundo das redes midiáticas que se utilizam do jornalismo e do marketing para conglomerar os iguais e depois, em cima dessa delimitação, criar desejos e fomentar o consumo, sempre sob mando do mercado. Informar, formar e coletar dados, produzindo e construindo homens de entretenimento para um círculo fechado que acaba vertendo em uma autoexploração voluntária voltada para o desempenho. Homens dependentes da orientação de influências contemporâneas — cujas contribuições significativas frequentemente são duvidosas — e dos *likes*. Ou seja, não deixa também de existir aqui uma acentuação da crise de referências, já pontuada anteriormente, semelhante à moral do escravo. O filósofo contemporâneo Byung-Chul Han (2017) nos alerta sobre esse sistema, advindo de uma *Sociedade do Desempenho*, caracterizado por uma sociedade de autoexploração.

O sujeito de desempenho acaba entregando-se à coação livre a fim de maximizar seu desempenho. Assim ele explora a si mesmo. Ele é o explorador e, ao mesmo tempo, o explorado, o algoz e a vítima, o senhor e o escravo. O sistema capitalista mudou o registro da exploração estranha para exploração própria, a fim de acelerar o processo (Han, 2017, p. 105).

Na cultura do desempenho, o homem é senhor e escravo de si. A máxima do "seja feliz" é a nova fórmula de dominação. Nesse sentido, o discurso do sucesso e da felicidade são vistos como fatores essenciais para estimular o desempenho do homem moderno. Vítima de uma falsa liberdade, este explora a si mesmo. Nas palavras de Han (2017, p. 24) “[...] a sociedade do desempenho vai se desvinculando cada vez mais da negatividade”. A positividade do poder se mostra mais eficiente do que a negatividade do dever, porque ele pode. Nesse sentido, o homem se torna mais rápido e produtivo dentro dos parâmetros que a sociedade do desempenho estabelece, que visa sempre maximizar a eficiência e o lucro. Entretanto, Han (2017, p. 71) nos faz um alerta: “[...] o excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma”. O ideal de felicidade imposto pela cultura do desempenho resulta em um estado de esgotamento e alienação, em que o homem, ao invés de encontrar realização, acaba enfrentando um colapso interno.

A destreza da *Sociedade do Desempenho* (2017) acaba ruminando para o contexto do digital, se beneficiando da mobilidade proporcionada pelos aparatos tecnológicos para intensificar sua lógica orientada para a autoexploração. Han (2018) destaca de que forma, no contexto digital, o trabalho se desmaterializa e passa a permear todos os espaços e momentos da vida cotidiana. O que antes era delimitado — o local de trabalho e o ritmo de trabalho — agora se expande, tornando qualquer lugar e qualquer momento uma oportunidade para a produtividade.

A liberdade da mobilidade se inverte na coação fatal de ter de trabalhar em todo lugar. [...] Dos smartphones, que prometem mais liberdade, parte uma coação fatal, a saber, uma coação da comunicação. Com isso se tem uma relação quase obsessiva, compulsória [zwanghaft] com o aparato digital. *Também aqui a liberdade se inverte em coação.* As redes sociais fortalecem enormemente essa pressão de comunicação. Ela resulta, em última instância, da lógica do capital. Mais comunicação significa mais capital. A circulação acelerada de comunicação e informação leva à circulação acelerada de capital (Han, 2018, p. 65-66).

As redes sociais, portanto, transformam-se em um espaço de vigilância e exploração. Nesse ambiente em que a autonomia individual é meramente ilusória, jaz um sistema que é fechado em si mesmo, o *Inferno do Igual*.

Para Han (2022), no centro do inferno do igual está a homogeneização das experiências e a expulsão da alteridade — isto é, do encontro com o outro, com o diferente e singular. O filósofo argumenta que a sociedade contemporânea, impulsionada pela tecnologia e pela cultura do consumo, tende a nivelar todas as diferenças, promovendo a uniformidade e, consequentemente, a confirmação de crenças por ele. Ou seja, validam suas ideias por meio do que já é uniforme ou padronizado, sem exposição à diversidade ou ao questionamento crítico:

O tempo no qual havia o *outro* passou. [...] A negatividade do outro dá lugar, hoje, à positividade do igual. A proliferação do igual constitui as transformações patológicas que afligem o corpo social. [...] A depressão destrutiva não vem do outro, mas de dentro (Han, 2022, p. 7).

No inferno do igual ocorre a expulsão da alteridade e do estranho, em favor da cultura do bem-estar. A diversidade de pensamentos, estilos de vida e culturas é muitas vezes sacrificada para manter uma falsa sensação de segurança e familiaridade. A comunicação digital, as redes sociais e o consumo cultural tendem a criar bolhas, expondo o homem apenas a pontos de vista semelhantes aos seus. O resultado é a redução do outro ao igual, em que qualquer diferença é minimizada.

O igual não desafia nem provoca atritos ou resistência, elementos essenciais à formação humana. A negatividade — o estranho — não encontra espaço para se manifestar, não permitindo que surjam momentos de reflexão, questionamento e novas perspectivas. Aqui o conflito é minimizado. Onde fica a boa disputa? Por que a negatividade está desaparecendo das nossas experiências? Seria ela um obstáculo aos discursos de progresso e desempenho?

A rede se transforma, hoje, em um campo de ressonância especial, em uma câmara de eco, da qual é eliminada toda alteridade, toda estranheza. A ressonância real pressupõe uma proximidade do outro. Hoje, a proximidade do outro dá lugar à ausência de distanciamento do igual. A comunicação global permite apenas iguais outros ou outros iguais (Han, 2022, p. 15-16).

Em um campo de ressonância, os sons são amplificados e reforçados, criando um ambiente em que certas frequências de comunicação, linguagem e signos predominam e se tornam mais perceptíveis e comuns, reforçando opiniões e perspectivas semelhantes. As experiências, o contato com o outro e consigo mesmo, o cultivo interior, as emoções, tudo isso vai sendo relegado a uma artificialização do próprio homem.

O terror do igual abrange, hoje, todas as esferas da vida. Viaja-se [Man Fahrt] para todos os lugares, sem se ter uma experiência [Erfahrung]. Tornamo-nos familiares [Man nimmt Kenntnis] com tudo, sem chegarmos a um conhecimento [Erkenntnis]. Cobiçam-se vivências e estímulos, nos quais, porém, se permanece sempre igual a si mesmo. [...] Mídias sociais representam um estágio de atrofia social (Han, 2022, p. 10).

O terror do igual é a prevalência esmagadora da homogeneidade na sociedade contemporânea. O corpo disciplinado, que já não é mais afetado, é pobre em sensibilidade. Hoje “[...] acumulam-se informações e dados, sem se chegar a um saber” (Han, 2022, p. 10). A sobrecarga de informações na contemporaneidade e a abundância de dados “[...] cuidam para que o nosso horizonte de experiência se torne cada vez mais estreito” (Han, 2022, p. 11). A cultura da big data e da informação instantânea promove um tipo de egoísmo que esvazia o homem de espírito, minando sua capacidade crítica e impedindo-o de questionar para onde esses mecanismos estão, de fato, nos conduzindo.

Arrastamo-nos atrás da mídia digital, que, aquém da decisão consciente, transforma decisivamente nosso comportamento, nossa percepção, nossa sensação, nosso pensamento, nossa vida em conjunto. [...] O habitante digital da rede não se reúne. Falta a ele *interioridade da reunião* que produziria um *Nós*. Eles formam um especial aglomerado sem reunião, uma *massa* [Menge] sem interioridade, sem alma ou espírito (Han, 2018, p. 10; p. 29).

A exposição contínua a estímulos digitais modifica as respostas sensoriais do homem e também a forma como ele percebe o mundo. A gratificação instantânea oferecida pelas redes sociais, por exemplo, influencia nossa capacidade de se concentrar em tarefas mais longas, como a própria leitura, que desempenha um papel fundamental na formação do homem. Um ser afetado precisa de atenção e, em meio a um mundo tão fragmentado, como cultivar experiências significativas no processo contínuo de formar-se?

A atração pelo entretenimento acessível da mídia digital, que é também uma forma de prazer escapista, é bastante poderosa. As plataformas são desenhadas para serem viciantes e intuitivas, e para vender estilos de vida, mantendo seus usuários engajados passivamente por longos períodos. “Cada vez mais as mídias sociais se assemelham a pan-ópticos digitais que observam e exploram impiedosamente o social” (Han, 2018, p. 19). Não temos aqui uma técnica de formação/formatação de homens bastante eficiente? Não teríamos aqui uma forma atualizada do que Nietzsche já criticava em sua época, no contexto da cultura jornalística?

Han (2017), ao descrever a Sociedade do Cansaço, sustenta que “[...] a sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho.

Seus habitantes não são mais ‘sujeitos de obediência’ e sim ‘sujeitos de desempenho e produção’, [...] empresários de si mesmos” (Han, 2017, p. 22). Na sociedade do desempenho, o homem crê ter liberdade, mas se prende a uma lógica de autoexploração – instrumento da psicopolítica –, pois internaliza e reproduz os mecanismos de controle. Há aqui aquilo que Han chama de ‘crise da liberdade’, pois “[...] vivemos hoje em uma fase histórica especial, na qual a liberdade, ela mesma, provoca coações” (Han, 2018, p. 87).

Forçar alguém a agir contra sua vontade gera resultados insatisfatórios, enquanto desfrutar da liberdade que uma pessoa já valoriza permite uma exploração mais produtiva e lucrativa. Em suma, o neoliberalismo capitaliza a liberdade, fazendo com que o sujeito neoliberal, na busca pela autonomia e expressão, acabe participando voluntariamente de seu próprio processo de exploração. Ao invés de coagir, transforma a própria liberdade em instrumento de exploração, utilizando formas e práticas que as pessoas associam à liberdade “[...] como a emoção, o jogo e a comunicação” (Han, 2018, p. 11), transformando-as em fontes de lucro.

A lógica neoliberal e sua capacidade de difusão em todos os setores inevitavelmente afetam a educação e a formação humana. Nada escapa de suas garras. Nessa lógica, a educação acaba tendo como objetivo-fim o preparo às pressas para o mercado de trabalho, afinal todos nós precisamos de uma profissão, trabalho e ocupação, mas nesse ínterim, onde pode caber e se situar a formação humana? Por onde ela anda? Aparentemente está desaparecida pela cultura do mais rápido e do sempre mais. A lógica utilitária permeia todas as esferas da vida, afastando-nos de uma formação integral, ou daquilo que Nietzsche menciona em *Crepúsculo dos Ídolos* para a preparação da espiritualidade.

Deve-se aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever: o objetivo, nos três casos, é uma cultura nobre. – Aprender a ver – habituar o olho ao sossego, à paciência, a deixar as coisas se aproximarem; adiar o julgamento, aprender a rodear e cingir o caso individual de todos os lados. Esta é a primeira preparação para a espiritualidade: não reagir de imediato a um estímulo, e sim tomar em mãos os instintos inibidores, excludentes (Nietzsche, 2006, p. 49).

As reflexões de Nietzsche destacam a necessidade de uma formação que valorize a contemplação, a paciência e a profundidade, contrapondo-se à superficialidade e ao imediatismo promovidos pela lógica utilitária na contemporaneidade.

A educação e a formação humana são centrais na estrutura da sociedade, constituindo uma das bases fundamentais que a sustentam e moldam, e por isso devemos abrir espaços para referências que nos permitam uma formação reflexiva, crítica, criativa e sensível, para que não sejamos tão dependentes de nosso tempo e dos caprichos de uma formação utilitária.

Mas, para que possamos ousar e ir além de uma educação instrumental que forma para o rebanho, Nietzsche nos apresenta um exemplo que é pertinente à educação moderna e à conformidade social. Em *Schopenhauer como Educador*, ele descreve a experiência de um viajante que visitou diversos lugares e conheceu várias culturas e povos. Ao questioná-lo sobre qual característica comum é encontrada nos homens de todas as partes, a resposta foi que “[...] eles possuem certa tendência à preguiça” (Nietzsche, 2018, p. 13). O homem, por medo do próximo, se esconde sob costumes e opiniões, protegendo-se com convenções, o que o converte em um homem doente, em rebanho.

Nietzsche propõe uma versão estética da vida, na qual cada homem é chamado a encarar a própria existência como uma obra de arte: cabe-lhe encontrar seus próprios “pincéis” e sua “tela”, isto é, descobrir e moldar seu próprio caminho por meio do esforço, da superação e da contínua criação de si mesmo. O filósofo defende que a primeira virtude do ser humano deve ser a ousadia de ser ele mesmo: “[...] Seja você mesmo!” (Nietzsche, 2018, p. 14). Essa luta é contra as amarras, os hábitos e a preguiça espiritual que nos impedem de viver de forma criativa. Isso significa que o homem que busca se distanciar da massa “[...] precisa deixar de ser condescendente consigo mesmo” (Nietzsche, 2018, p. 14) e com os valores e expectativas da sociedade, reavaliando o que o fortalece ou o adoece.

No entanto, para Nietzsche, enfrentar a decadência do mundo moderno exige romper com as normas e convenções externas que nos aprisionam em uma existência gregária e barulhenta, sem espaço para o cultivo de si. É por meio do silêncio que viabilizamos a quietude criadora, essencial para o experimento formativo. Desta forma, devemos enfrentá-la “[...] por meio do silêncio e da solidão. Antes do excesso das palavras, dar espaço ao corpo para entregar-se ao que não é dito – mas vivido” (Hardt, 2021, p. 133). O valor do silêncio e da solidão como formas de conhecer a si mesmo é valorizado por Nietzsche, pois falar incessantemente não permite uma relação mais profunda consigo e com a vida, portanto “[...] necessitamos dos sentidos, olhos e ouvidos para inclusive colocar-nos no palco, em cena para avaliar a nós mesmos” (Hardt, 2021, p. 133). Voltar-se para as experiências vividas é uma forma de sabedoria ligada ao corpo, aos afetos, aos instintos e às sensações que transcendem a lógica discursiva.

Nietzsche rejeita a pressa e a define como uma característica destrutiva da modernidade, pois para ele a verdadeira cultura e formação (*Bildung*) exigem lentidão, reflexão e maturação. Em *Aurora*, o filósofo nos convida a ser amigo do lento; em *Genealogia da Moral*, enfatiza a importância de ler devagar, de meditar sobre o que é lido; em *Gaia Ciência*, no aforismo Lazer e Ócio (§329), mostra a ausência de espírito do mundo moderno.

[...] elas não têm mais tempo e energia para as cerimônias, para os rodeios da cortesia, para o *sprit* na conversa e para qualquer otium [ócio], afinal. Pois viver continuamente à caça de ganhos obriga a despender o espírito até à exaustão, sempre fingindo, fraudando, antecipando-se aos outros: a autêntica virtude, agora, é fazer algo em menos tempo que os demais. Assim são raras as horas em que a retidão é *permitida*; nessas, porém, a pessoa está cansada e gostaria não apenas de se “deixar ficar”, mas de *se estender* desajeitadamente ao comprido (Nietzsche, 2012, p. 193-194).

Nietzsche também critica a relação moderna com o prazer. O prazer na sociedade moderna é meramente funcional, uma pausa para que os trabalhadores exaustos recuperem as forças para continuar a trabalhar: “[...] poderíamos chegar ao ponto de não mais ceder ao pendor à vida contemplativa (ou seja, a passeios com pensamentos e amigos) sem autodesprezo e má consciência” (Nietzsche, 2012, p. 194). Bruni (2002, p. 33) salienta que Nietzsche descreve o lazer como algo quase envergonhado, feito com uma justificativa – “fazemos isso por nossa saúde” – como se a alegria e o descanso, por si só, já não tivessem mais valor.

Bruni (2002) destaca que Nietzsche rejeita a rapidez característica da modernidade, pois ela aniquila a cultura, chegando a afirmar que esta “[...] é impossível no mundo moderno” (Bruni, 2002, p. 35). Para Nietzsche, vivemos em uma sociedade marcada pela pressa, que sufoca o desenvolvimento espiritual e cultural. Contudo, o filósofo não se limita à crítica: ele sustenta que, apesar dos obstáculos, a sabedoria e a verdadeira cultura ainda podem florescer, desde que o ser humano assuma o compromisso de cuidar de si mesmo e de cultivar sua própria razão (Bruni, 2002).

Trazer para o diálogo os fenômenos hodiernos nos permitirá mostrar os desafios que nos rondam e que muitas vezes não são vistos como um atentado ao homem e à vida. Não devemos nos adaptar a um cenário de educação e formação que, pouco a pouco, elimina o processo criativo do homem, desvalorizando a postura reflexiva, a arte, o cultivo de si. Nessa direção, buscaremos dissertar acerca das possibilidades para uma autoformação voltada para um empreendimento artístico, que pode auxiliar o homem a enxergar a “[...] dimensão trágica da vida” (Hardt, 2021, p. 56) com outros olhos, rompendo com a lógica da padronização e homogeneização.

É como Hardt (2021, p. 79) afirma: “[...] na agitação cotidiana, poucas possibilidades existem para elevar-se como humano”. A vida hoje, em civilização, que é interposta e mediada pelo digital, atenua esse vácuo. A lógica neoliberal, que domina todos os espaços e aspectos da vida individual, nos afasta da direção de se conseguir “[...] fazer consigo mesmo um experimento [que] exige afastamento, solidão, buscar sossego fora da vida agitada e barulhenta” (Hardt, 2021, p. 79). Estamos sempre reféns de estímulos que nos atravessam, lesando o movimento da formação humana. Diante dos inúmeros desafios contemporâneos, surge a questão de como podemos discutir/refletir uma possibilidade de autoformação que compreenda o exercício permanente de cultivar a si mesmo, mesmo em meio ao contexto em que estamos inseridos da sociedade do desempenho, do inferno do igual, cuja cultura perniciosa da velocidade nos desafia cotidianamente com seus entraves e impasses que lesam, distorcem e desviam o ideal formativo da *Bildung*.

Nesse sentido, emerge a questão-problema e o objetivo da nossa pesquisa, em que buscaremos analisar em que medida o diálogo com a filosofia de Nietzsche pode nos oferecer possibilidades de/para uma formação humana, diante dos desafios contemporâneos. Tratando-se dos objetivos específicos, nosso intento será: a) Conceituar a formação humana (*Bildung*) e explorar sua relação com a tradição filosófica; b) Identificar as críticas de Nietzsche aos desvios da concepção de *Bildung*, estabelecendo uma articulação entre o *rebanho* em Nietzsche e o *inferno do igual* em Han; c) Descrever o *cultivo de si* como possibilidade frente aos desvios da *Bildung*.

Nosso percurso metodológico busca inspiração no método genealógico para uma investigação conceitual e interpretativa. Esse método possibilitará uma reflexão sobre as metamorfoses da “transformação conceitual” (*Begriffsverwandlung*), rejeitando a ideia de uma essência fixa e compreendendo os conceitos como construções contínuas. Como Paschoal (2000, p. 17) nos aponta, com base em Nietzsche, “[...] um conceito se constitui no tempo e possui uma longa história de transformações e mudanças”.

Sendo assim, se o conceito se constitui no tempo, a própria história não é uma sucessão de eventos originados de verdades absolutas, mas “[...] um fluir de signos, dominações, enfim, de vontade de poder” (Paschoal, 2000, p. 14). O genealogista, portanto, vê a história como um fluir de signos que são expressões de dominações e de vontade de poder, que constantemente se transformam. Assim, reconhecemos o caráter provisório de toda interpretação conceitual, destacando a sua natureza dinâmica e fluida.

[...] o genealogista descobre ainda que este “algo” não tem “essência”, justamente porque é “sinal” de um movimento que, como ele, não é “independente”, mas que só é concebível em uma relação que tem por princípio a instabilidade. A própria história que o genealogista faz não é a história de uma coisa, mas de um “signo”. A “coisa” entendida como signo salta do princípio da estabilidade para o da provisoriedade e se converte, de algo posto e estável, em um sentido provisório. Esse é o signo de resgatar a fluidez de “algo”, e isso equivale a recolocá-lo na história. “Algo” só é seu sentido, e todo sentido só dura até que outra vontade de poder mais forte lhe imponha uma nova significação (Paschoal, 2000, p. 14).

As “coisas” não têm uma essência própria, mas são expressões temporárias de forças e interpretações que se modificam conforme a vontade de poder atua sobre elas, em um processo contínuo de imposição de novos significados. Logo, os significados e valores são sempre temporários e sujeitos à imposição de novas interpretações por meio da linguagem, baseadas nas lutas de poder em curso.

Nessa linha, propomos resgatar e compreender o conceito de formação humana (*Bildung*) e suas transformações ao longo da história. Ao situarmos Nietzsche em seu contexto histórico-social — marcado por conflitos, nacionalismo e pela formação do Estado Moderno — e ao refletirmos sobre as influências que o antecederam, podemos identificar como:

[...] tentativas de cristalização de um conjunto de valores que possui, como meta, a autodiminuição do homem e, como uma de suas estratégias, para se perpetuar no ‘palco dos acontecimentos’, o reforço à tendência de não se colocar mais a moral e os valores em questão (Paschoal, 2000, p. 4).

Utilizaremos a articulação entre *Versuch*⁶ (tentativa) como arte interpretativa, que serve de base para a genealogia. O *Versuch*, utilizado por Nietzsche, como nos apresenta Benoit (2011), é um método filosófico, uma tentativa constante de experimentar, questionar e desconstruir as suposições, as aparências e as certezas absolutas. Nesse sentido, para Nietzsche, o filósofo não pode se acomodar ao “bom senso” convencional, expressão da razão, mas deve ser extemporâneo, desafiando seu tempo, verdades e o “[...] conformismo reinante, ele é muito crítico, fustigando o que ele próprio chama de ‘instinto de rebanho’ (Heerdeninstinkt)” (Benoit, 2011, p. 65). Seu “dinamitar” da filosofia tradicional está condicionado à crítica aos idealismos, ao racionalismo, à moral e à metafísica.

⁶ Conforme o texto do Professor Blaise Benoit (2013, p. 135-136), Nietzsche substitui a “verdade fixa” por um estudo constantemente renovado, um pensamento que nunca se cristaliza: “[...] De maneira radical e inovadora, Nietzsche faz do pensamento um Versuch, isto é, uma filosofia concebida como “ensaio”, “tentativa” ou “experimentação”, ao contrário de toda pretensão dogmática. A verdade imutável e, então, fixa, Nietzsche a substitui, assim, por um estudo constantemente renovado, sempre se diferenciando de um estado precedente da pesquisa, daí a emergência de uma obra abundante. É verdade que o nome “Versuch” poderia ser interpretado como uma dívida de pensadores tão diversos como Montaigne e Emerson, dois autores de ‘ensaios’ famosos; porém, mais largamente, Nietzsche considera a própria vida como Versuch”.

Nietzsche rejeita a tradicional separação dualista entre corpo e espírito presente na filosofia ocidental, uma separação que privilegia a razão e a coloca como superior e desvinculada da experiência corporal e das pulsões. Nesse sentido, Benoit (2011) argumenta que Nietzsche concebe o corpo — especialmente suas pulsões e impulsos — como o “fio condutor” (p. 82) que deve orientar a compreensão humana.

Benoit (2011) discorre que, para o filósofo alemão, interpretar é esculpir a realidade; por meio da “intensificação da potência” (*Steigerung der Macht*), ela “[...] não é meramente um exercício intelectual” (Benoit, 2011, p. 81), mas uma atividade prática e dinâmica que molda a realidade e o sentido das coisas “[...] é pensar, mas é, igualmente, fazer” (Benoit, 2011, p. 81). Processo que intensifica uma forma de autossuperação, no qual o homem atinge um estado de poder criativo, alinhando corpo e razão de forma integrada, aquilo que Benoit (2011, p. 81) nos traz como bom-senso normativo: a capacidade de criar novos valores a partir da intensificação da potência que avalia o valor das interpretações.

A ênfase na corporalidade serve, portanto, como uma crítica às construções idealistas, propondo uma interpretação para além da linguagem conceitual metafísica e indo em direção às forças vitais do corpo, pois “[...] a razão é apenas uma ‘pequena razão’ (*kleine Vernunft*), isso quer dizer: é um simples epifenômeno do corpo, este sendo ‘a grande razão’ (*grosse Vernunft*)” (Benoit, 2011, p. 82). Portanto, o que Nietzsche quer não é o domínio absoluto das pulsões sobre a razão, mas uma interação entre elas, em que a razão reconhece sua origem pulsional e, ao mesmo tempo, espiritualiza e transforma essas forças. A orientação é de um equilíbrio sonoro, um bom senso corporal, uma forma de sabedoria que emerge do corpo e desafia os idealismos. O objetivo é que a razão não reprima as pulsões, mas também não se submeta totalmente a elas, de modo a não impedir o homem de “[...] tornar-se aquilo que se é” e de afirmar o “si mesmo” (Benoit, 2011, p. 82-84).

A genealogia busca ir além da superfície e desafiar o que é aparente, negando e destruindo as verdades absolutas, como condição para afirmar a vida. Nesse caminho, Nietzsche nos convida a adotar uma escuta atenta, um terceiro ouvido⁷, que vai além daquilo que está dito explicitamente, para uma escuta daquilo que está subentendido ou oculto “[...] prestar ouvidos sutis e pacientes” (Nietzsche, 2005, p. 140).

⁷ (Para além de bem e mal, § 246).

Um terceiro olho⁸, para ver além das aparências superficiais, que não são evidentes à percepção comum, sendo um convite para ver a existência como obra de arte “[...] abra o seu olho de teatro, o grande terceiro olho que considera o mundo através dos outros dois!” (Nietzsche, 2005, p. 226); e à sabedoria das narinas⁹, ao olfato que nos oferece uma percepção visceral e intuitiva. Em vez de se contentar com respostas simples e definitivas, a genealogia se baseia na experimentação e na aceitação do risco, tanto na tentativa de destruir concepções enraizadas quanto em abrir-se à receptividade, acolhendo novas perspectivas e formas de compreensão.

Nesse sentido, destacamos o conceito de formação humana (*Bildung*) e sua ampla tradição filosófica, pois compreendê-lo nos permite também entender as críticas e o diagnóstico que Nietzsche faz da cultura e da *Bildung* em seu tempo. Assim, nosso objetivo é refletir sobre as estruturas educacionais presentes na época de Nietzsche e colocá-las em diálogo com as estruturas contemporâneas, reconhecendo que o presente é indissociável das construções e produções do passado.

As obras filosóficas de Nietzsche, escritas na segunda metade do século XIX, não são meros documentos de uma era passada; elas são pontos de inflexão que continuam a se mover, desafiar e influenciar o pensamento ocidental. Nietzsche não apenas questiona as bases sobre as quais construímos nossas crenças e valores, mas também nos convoca a uma constante reinvenção de nós mesmos. Ao ler Nietzsche, não somos apenas leitores; nos tornamos participantes ativos em um diálogo que atravessa os séculos. Seus escritos permanecem vivos, renovando-se a cada interpretação e nova leitura. Como verdadeiros clássicos, as obras de Nietzsche nunca terminaram “[...] de dizer aquilo que tinha para dizer” (Calvino, 1993, p. 11).

Dessa forma, buscando contribuir para a investigação no campo de estudos da Filosofia da Educação, esta pesquisa se alinha com os esforços do GT-17 da ANPED¹⁰, que tem como pressuposto e tema central a pesquisa educacional, ocupando-se com o conceito de formação humana.

⁸ (Aurora, § 509).

⁹ (Ecce Homo, “Por que sou um destino”, §1)

¹⁰ Os GTs (Grupos de Trabalho) no interior da ANPED possuem importante papel no tocante à pesquisa educacional no panorama nacional. Os quais são divididos a fim de expressarem o caráter de diversidade na pesquisa em educação. Lembrando que as divisões não excluem que uma mesma temática possa ser encontrada em outros GTs. O grupo da Filosofia da Educação é conhecido como GT-17 (Costa, 2017, p. 1). Valle e Kohan (2004, p. 18) expressam como função do GT-17: “[...] contribuir para o estabelecimento de um terreno de reflexão que possa se alimentar com o confronto de ideias e posições, que possa propiciar expressões singulares da filosofia da educação; um terreno constituído, não pela perspectiva de unificação, mas pelo entendimento profundo das razões filosóficas, políticas e educacionais que tornam a interlocução indispensável à tarefa que nos propomos”.

Dissertaremos através de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e descritiva, posicionando a filosofia de Nietzsche no centro de nosso embasamento teórico. Também contaremos com o pensamento de Byung-Chul Han, filósofo que tem tido relevância ao tratar de fenômenos contemporâneos. Ademais, nos serviremos das obras de comentadores e intérpretes de Nietzsche, que fazem uso de sua filosofia para pensar a educação e a formação humana, o que permitirá uma imersão na obra do filósofo e nas diversas perspectivas que moldaram a recepção e a interpretação de suas ideias.

Esse é um fenômeno que não deve ser subestimado. A longevidade das ideias de Nietzsche não reside apenas no contexto histórico em que foram concebidas, mas em sua habilidade de ressoar com cada nova geração, oferecendo novas perspectivas e provocando novos questionamentos. É por isso que Nietzsche se denomina um extemporâneo¹¹. Suas ideias e críticas continuam relevantes para os desafios e questões contemporâneas. Sua filosofia não está restrita ao passado, mas ainda tem muito a oferecer no contexto atual. Cada encontro com seus textos é uma oportunidade de descobrir algo novo sobre a condição humana e sobre nós mesmos. Destarte, descreveremos abaixo como se dará a organização dos capítulos da dissertação.

No primeiro capítulo, intitulado “Formação Humana e Tradição Filosófica: uma Jornada pelo Tempo”, exploraremos o conceito de *Bildung*, mapeando sua configuração histórica e filosófica – ainda que de forma breve – na tentativa de compreender e contextualizar as críticas de Nietzsche à cultura, ao sistema educacional e ao ideal alemão de *Bildung*. Para tal, é necessário examinarmos as tradições formativas que precederam e influenciaram suas ideias. Nos próximos subcapítulos, abordaremos três pilares centrais para atingir o objetivo do projeto: a Paideia grega, a Humanitas latina, percorrendo as influências da Tradição Filosófica do Humanismo e do Neo-Humanismo, do Idealismo e do Romantismo. Cada uma dessas correntes será destacada em suas interações com o conceito de *Bildung*, delineando suas correlações com o desenvolvimento da formação humana no Ocidente.

¹¹ Itaparica (2021) discorre que Nietzsche frequentemente se denominava como um “extemporâneo”. A extemporaneidade, no contexto da filosofia de Nietzsche, refere-se a uma qualidade de estar “fora do tempo” ou “deslocado” em relação ao seu próprio período histórico. Isso envolve um estranhamento com os valores da época, mas o filósofo (Nietzsche) também vê a sua posição extemporânea como uma oportunidade para introduzir novas ideias e perspectivas que possam refletir sobre a cultura e os ideais modernos: “[...] é ir contra as correntes da época da modernidade” (Itaparica, 2021, p. 119). Vale lembrar que Nietzsche não pretende se eximir de fazer parte da tradição moderna; ao contrário, ele está constantemente engajado com ela, criticando e respondendo. Sua filosofia é uma resposta e uma realidade às condições modernas. Portanto, apesar de sua crítica às deficiências e limitações da modernidade, sua própria obra é um produto dessa mesma modernidade (Itaparica, 2021).

No segundo capítulo, intitulado “Desafios Contemporâneos na Formação Humana: Diálogos com Nietzsche”, dialogaremos com o pensamento filosófico de Friedrich Nietzsche, a fim de estabelecermos aproximações de sua crítica ao ideal da *Bildung*. Abordaremos como a crítica do filósofo desestrutura a visão idealista e otimista de uma natureza humana predeterminada, bem como a noção de um *télos*, seja ele divino ou racional, que orientaria, de modo necessário, a ação e a formação humana. Nesse sentido, consideraremos como a crítica de Nietzsche desestabiliza a noção de sujeito, pilar da filosofia moderna ocidental, explorando as tensões que sua crítica provoca aos ideais formativos da educação e da *Bildung*/formação humana.

O capítulo também dialoga com o pensamento de Byung-Chul Han, que se ocupa em pensar a existência humana no contexto neoliberal. Trazê-lo para a discussão sugere como a cultura contemporânea tende a dificultar — e, em alguns casos, inviabilizar — o cultivo de si. Por fim, abordaremos o *cultivo de si* em Nietzsche como possibilidade diante dos desvios da *Bildung* e dos desafios contemporâneos, entendido como tarefa de experimentação de si e do mundo, que quiçá possa viabilizar o caminho formativo de tornar-se o *timoneiro* da própria existência.

2. FORMAÇÃO HUMANA E TRADIÇÃO FILOSÓFICA: UMA JORNADA PELO TEMPO

Neste capítulo nos aproximamos do conceito de *Bildung* como quem segue rastros, longe da intenção de se buscar origens estáveis. O que nos interessa aqui é acompanhar os deslocamentos que deram forma ao modo como a *Bildung* passou a ser compreendida — ainda que brevemente —, na tentativa de contextualizar o cenário que precedeu as críticas de Nietzsche à cultura, ao sistema educacional e ao ideal alemão de formação. É preciso reconhecer que sua filosofia não emerge de um ponto isolado, mas se inscreve em um campo de disputas e heranças filosóficas. Nessa direção, acreditamos que, para compreender suas críticas, se faz necessário um retorno às tradições formativas que as precedem, não como fundamentos, mas como campos de sentido.

Nos próximos subcapítulos trilharemos por caminhos que atravessam a tradição filosófica da *Bildung*, da *Paideia* grega e suas formulações, às reflexões do humanismo, iluminismo e idealismo, até as reconfigurações propostas pelo neo-humanismo e pelo romantismo. Em cada uma dessas passagens, nossa atenção estará voltada para os modos como essas correntes tensionaram, deslocaram e recriaram o sentido de *formação*, influenciando a configuração da *Bildung*.

2.1. ENTRE PAIDEIA E *BILDUNG*: A CONFIGURAÇÃO DO IDEAL FORMATIVO NA FILOSOFIA OCIDENTAL

Nossa herança educacional é vasta e multifacetada, refletindo as transformações nas concepções de pensamento filosófico e nos métodos pedagógicos ao longo dos séculos. A formação humana sempre ocupou um lugar central nas preocupações das sociedades, manifestando-se de diferentes maneiras ao longo da história. Os modelos educativos não surgiram de forma isolada, mas se entrelaçaram em um rico tecido de influências, dialogando com distintas civilizações e culturas. Forjados em meio a disputas, necessidades, tensões e adaptações, esses ideais passaram por um processo contínuo de reconfiguração, marcado por reviravoltas e ressignificações.

Muito antes da consolidação do ideal clássico de *Paideia*, o ser humano já se expressava culturalmente, e tais manifestações exerciam um papel fundamental na formação humana.

O primeiro ideal de educação não emergiu de um sistema formalizado, mas foi construído sobre os alicerces da expressão cultural, especialmente por meio da poesia, que não apenas transmitia valores, mas também delineava modelos de excelência humana.

As primeiras manifestações de um ideal formativo encontram-se no espírito do poeta-educador épico Homero (850 a. C), em suas epopeias *Iliada* e *Odisseia*, que não apenas narram feitos heroicos, mas também expressam os valores fundamentais da aristocracia grega primitiva. As expressões poéticas de Homero estão intrinsecamente ligadas ao conceito de *areté*¹², termo que pode ser traduzido como “virtude”. Embora hoje a palavra esteja mais associada à moralidade, na Grécia antiga possuía um significado mais amplo. Conforme Jaeger (2013), a *areté* não se limitava a uma qualidade ética, mas representava um ideal aristocrático para a formação do herói “cavaleiresco” ligado às elites, no qual se combinavam coragem, honra, excelência e heroísmo guerreiro. A formação, portanto, estava diretamente relacionada às qualidades da expressão da força e da coragem heroica e à capacidade de se destacar nas batalhas e disputas, expressando sua singularidade e poder de autossuperação.

Além da exaltação das qualidades do homem heroico, o conceito de *areté* também estava intrinsecamente ligado à honra; sem esse reconhecimento, sua excelência não tinha sentido. A busca pela honra não era meramente uma questão de status superficial; ela tinha um papel estruturante na formação dentro de sua comunidade, como aponta Jaeger:

Intimamente ligada à areté está a honra. Nos primeiros tempos era inseparável da habilidade e do mérito. Segundo a bela explicação de Aristóteles, a honra é a expressão natural da medida ainda não consciente do ideal de areté, a que aspira. Sabe-se que os homens aspiram à honra para assegurar o seu valor próprio, a sua areté. Desse modo, aspiram a ser honrados pelas pessoas sensatas que os conhecem, e por causa do seu próprio e real valor. Reconhecem assim como mais alto esse mesmo valor. Enquanto o pensamento filosófico posterior situa a medida na intimidade de cada um e ensina a encarar a honra como reflexo do valor interno no espelho da estima social, o homem homérico só adquire consciência do seu valor pelo reconhecimento da sociedade a que pertence. Ele é um produto da sua classe e mede a areté própria pelo prestígio que disputa entre os seus semelhantes. O homem filosófico dos tempos seguintes pode prescindir do reconhecimento externo, embora – também segundo Aristóteles – não lhe possa ser totalmente indiferente (JAEGER, 2013, p. 29).

No contexto homérico, o homem não existia como uma entidade isolada. Ele pertencia a uma classe aristocrática e só podia medir seu valor na comparação e na competição com seus pares. A grandeza e a excelência não eram determinadas por uma moral abstrata, mas pela capacidade de se afirmar e se destacar em um meio competitivo.

¹² Conforme Jaeger (2013, p. 23), “[...] na sua forma mais pura, é no conceito de areté que se concentra o ideal de educação dessa época. O testemunho mais remoto da antiga cultura aristocrática helênica é Homero”.

Como aponta Jaeger (2013), essa estrutura sofreu uma grande transformação histórica. No pensamento filosófico posterior, especialmente em Sócrates (469-399 a.C.) — embora não tenha deixado nada escrito, mas que foi transmitido principalmente pelos diálogos de seus discípulos, como Platão e Xenofonte —, a ideia de *areté* se interioriza. Se, no mundo homérico, a *areté* era medida pelo prestígio e pelo reconhecimento social, no pensamento socrático, ela se interioriza e passa a ser compreendida como excelência moral.

A filosofia socrática se norteia segundo a máxima délfica “conhece-te a ti mesmo”. Sócrates atribui à alma um lugar de absoluta superioridade. A alma protagonista do discurso filosófico representa o espaço em que se decide o significado e o propósito da existência humana. E como vemos na *Apologia de Sócrates*, o bem-estar da *alma* é o critério para julgar o comportamento e as decisões.

E, enquanto respirar e tiver condições, receio não parar de filosofar e a vocês advertir e mostrar (a qualquer um de vocês que eu sempre encontrar), falando daquele jeito a que estou habituado: ‘Melhor dos homens, você, sendo um ateniense, da maior e mais reputada cidade em sabedoria e força, não sente vergonha de militar em favor do dinheiro (a fim de possuir o máximo possível), e da fama e da honra, mas em favor da reflexão, da verdade e da alma (a fim de ser a melhor possível) não militar nem se preocupar?’ E se algum de vocês quiser discutir e disser que milita, não o liberarei de imediato nem me afastarei, mas vou interrogá-lo, e inspecioná-lo, e refutá-lo. E se me parecer não ter adquirido a virtude — mas dizer que sim —, vou reprová-lo por considerar de menos o digno do máximo, e o mais banal, demais (Platão, 2008, p. 70).

A missão pedagógica de Sócrates é conduzir seus interlocutores a cuidarem da própria alma. E, como vemos na passagem acima, cuidar da alma é preocupar-se com a *areté*, a excelência ou virtude. Para os gregos do período clássico, a *areté* da alma humana, ou seja, a realização plena de sua função, é o “bem viver” (*eudaimonia*). Cuidar da alma é, portanto, preocupar-se com o bem-estar, em suma, com a felicidade. Sócrates estaria convencido de que o bem-estar da alma garante o bem-estar do indivíduo como um todo.

É da alma [...] que saem todos os males e todos os bens do corpo e do homem em geral, fluindo-a sobre o corpo como a cabeça sobre os olhos. É aquela, por conseguinte, que, antes de tudo, precisamos tratar com muito carinho, se quisermos que a cabeça e todo o corpo fiquem em bom estado. As almas, meu caro [...] são tratadas com certas fórmulas de magia; essas fórmulas são os belos argumentos. Tais argumentos geram na alma a sofrosine, ou temperança, e, uma vez presente a temperança, é muito fácil promover a saúde da cabeça e de todo o corpo (Platão, 2015, 156e-157b).

Sócrates desloca o foco da formação do cidadão grego da conquista heroica para a reflexão racional e para o exame da própria alma (*psykhé*).

Em sua célebre máxima — "conhece-te a ti mesmo" —, ele redefine a *areté*, não mais como uma condição imposta pela posição social ou pelas façanhas em combate, mas como um compromisso individual com a verdade e a virtude. Essa reinterpretação da *areté* inaugura uma nova concepção de *Paideia*¹³, que passa a enfatizar a educação da alma e a construção de um *éthos*¹⁴ fundamentado na razão. Nesse sentido, Hermann (2001) esclarece o que é, para Sócrates, a *areté*:

Com Sócrates surge um novo e revolucionário significado para *areté*, pois ele compreende que o homem se distingue de qualquer coisa pela sua alma. O novo ideal de *areté* tem consciência que a *psyche* é o ponto de partida da educação. Assim, cultivar a *areté* significa cultivar a alma, aquilo que a torna boa, o que permite alcançar o fim próprio do homem. A essência da alma é a razão. Sócrates define virtude como "conhecimento" ou "ciência", não sendo possível separá-la de "saber". O contrário de virtude - o vício - é a privação do conhecimento, ou seja, a ignorância. Desse modo, se o que distingue o homem é a alma, o eu consciente e inteligente, então a *areté* é ensinável e sua posse depende do esforço do indivíduo (Hermann, 2001, p. 23).

A virtude, sob sua perspectiva, revela-se na aquisição de conhecimento e na superação da ignorância e do vício, ou seja, ser virtuoso é saber o que é bom¹⁵. Ao tratar da educação, Severino (2006) destaca justamente a centralidade da ética como pilar fundamental do processo formativo, desde Sócrates:

¹³ Ao retornarmos ao passado grego clássico, encontramos na *Paideia* um dos princípios fundantes da formação do homem grego, e é com ela que "[...] se estabelece pela primeira vez de modo consciente um ideal de cultura como princípio formativo" (Jaeger, 2013, p. 6). Muitos trabalhos acadêmicos já exploram amplamente o conceito de *Paideia*, sendo uma referência significativa a obra do filólogo e filósofo Werner Jaeger (1888-1961). Em *Paideia: a formação do homem grego*, Jaeger (2013) destaca a dificuldade de traduzir e compreender esses conceitos antigos por meio de termos modernos como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação. Para o autor, tais termos não capturam plenamente o significado original da *Paideia*, que visava "[...] a formação de um elevado tipo de Homem" (Jaeger, 2013, p. 5). Como ideal formativo e cultural, a *Paideia* grega englobava uma visão integrada de desenvolvimento pessoal e social que não pode ser reduzida a conceitos fragmentados. Conforme Abbagnano (1998), o homem grego só podia se realizar plenamente através do autoconhecimento e da compreensão do mundo ao seu redor. A realização humana, na Grécia Antiga, estava intrinsecamente ligada à vida em comunidade na *pólis*. Essa ideia foi profundamente delineada por filósofos como Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.), que viam a cidade-Estado como o contexto ideal para a formação ética e política do indivíduo. Podemos perceber que a ligação entre *Filosofia* e *Educação* surgiu no contexto cultural dos antigos gregos, que buscavam conhecimento e verdade em todos os aspectos.

¹⁴ Em sua obra, Jaeger (2013) interpreta a ética socrática como "[...] a expressão da natureza humana bem entendida. Esta distingue-se radicalmente da existência animal pelos dotes racionais do Homem, que são os que tornam o *éthos* possível. E a formação da alma neste *éthos* é precisamente o caminho natural do Homem, o caminho pelo qual este pode chegar a uma venturosa harmonia com a natureza do universo ou, para dizer em grego, à eudaimonía". (Jaeger, 2013, p. 535)

¹⁵ Jaeger (2013, p. 535) traz uma chave preciosa para interpretar a ética socrática: "[...] para Sócrates, 'o bom' é, sem dúvida, também aquilo que se faz ou quer fazer por causa de si próprio, mas ao mesmo tempo Sócrates reconhece nele o verdadeiramente útil, o salutar, e também, portanto, o que dá prazer e felicidade, uma vez que é ele que leva a natureza do Homem à realização do seu ser".

Trata-se de levar o aprendiz a incorporar uma típica atitude espiritual, dar-lhe consistência e permanência de modo que possa tornar-se fonte reguladora de seu agir, que passará a qualificar-se como agir moralmente bem. E se todos os indivíduos se tornarem pessoas éticas, a cidade, a pólis, será igualmente uma comunidade justa (Severino, 2006, p. 624).

O impacto da educação socrática é concebido, idealmente, como um processo que tem início na transformação interior do indivíduo e repercute na coletividade. Parte-se do princípio de que, se cada cidadão desenvolver uma conduta guiada pela razão e em conformidade com as leis da pólis, a organização social tenderá a se estruturar de maneira mais justa, equilibrada e participativa.

Cambi (1999) apresenta Sócrates como um marco na concepção de *Paideia*, enfatizando sua abordagem filosófica voltada à problematização e à busca incessante pelo autoconhecimento. A educação socrática está fundamentada no diálogo e no método da *maiêutica*, que pode ser compreendida como a arte de "trazer para fora" as potencialidades latentes no indivíduo.

A formação humana é para Sócrates maiêutica (operação de trazer para fora) e diálogo que se realiza por parte de um mestre (seja ele Sócrates ou um daimon interior), o qual desperta, levanta dúvidas, solicita, pesquisa, dirige, problematiza etc. por meio do diálogo, que abre para a dialética (para a unificação através da oposição, construindo uma unidade que tende a tornar-se cada vez mais rica). A ação educativa de Sócrates consiste em favorecer tal diálogo e a sua radicalização, em solicitar um aprofundamento cada vez maior dos conceitos para chegar a uma formulação mais universal e mais crítica; desse modo se realiza o "trazer para fora" da personalidade de cada indivíduo, que tem como objetivo o "conhece-te a ti mesmo" e a sua realização segundo o princípio da liberdade e da universalidade (Cambi, 1999, p. 88).

Esse movimento de interiorização abre caminho para Platão, que desenvolve essa concepção ao postular a existência de um mundo inteligível, acessível apenas pela razão. Na filosofia platônica, a *psykhé* não apenas permite ao homem conhecer a verdade, mas também é sua verdadeira essência. O corpo e o mundo sensível — que fornece apenas opiniões (doxa) — passam a ser vistos como obstáculos ao conhecimento puro. Assim, a ideia de uma unidade originária, que rompe com a noção pré-filosófica de caos, está diretamente vinculada ao primado da razão sobre as emoções e os sentidos.

Platão (427-347 a.C.), ao construir sua ideia de cidade ideal, estabeleceu uma conexão íntima entre *educação, virtude e justiça*. A educação era fundamental não apenas para o desenvolvimento individual e para a formação do espírito, mas também para a manutenção da ordem e da harmonia na cidade.

Por meio do “conhecimento verdadeiro” e da prática da virtude, os cidadãos seriam capazes de alcançar a excelência moral e, conseqüentemente, contribuir para a construção de uma “[...] sociedade justa” que “[...] se sustenta nos princípios da ética”, visto que “[...] ao ensino, cabia o conhecimento em geral, mas a educação visava uma boa conduta de vida, a virtude” (Severino, 2006, p. 624). Nesse contexto, a educação desempenhava um papel central na formação dos cidadãos *virtuosos*.

Ainda neste mesmo caminho, Cambi (1999, p. 89) argumenta que “[...] Platão fixa em seu pensamento dois tipos de paideia, uma — mais socrática — ligada à formação da alma individual, outra — mais política”. A primeira, mais socrática, está voltada para a formação da alma individual por meio da dialética e da busca pela verdade. Por meio da prática da razão, especialmente por meio do método dialético, os indivíduos poderiam adquirir o conhecimento e o cultivo das virtudes necessários para compreender os valores éticos e morais que sustentavam aquela sociedade. A segunda, como já referido, é um instrumento para organizar a pólis, garantindo que cada um desempenhe o papel que lhe cabe na hierarquia social. Além disso:

O aperfeiçoamento humano, visto pelo prisma da *Paideia* platônica, opera-se na passagem da ignorância ao conhecimento, uma vez que conhecer as Ideias supremas e verdadeiras poderia assegurar a educação filosófica e, por conseqüência, o governo de si e dos outros (Casagrande; Rossetto, 2019, p. 97).

Conforme Casagrande e Rossetto (2019, p. 96), Platão propõe que a verdadeira busca pelo conhecimento deve se dar no “mundo inteligível”, um domínio das ideias puras, inacessível à experiência sensível e alcançável apenas pela contemplação racional.

Nesse sentido, o olhar do educando precisa estar sempre voltado para o inteligível, cuja força maior repousa fora do mundo sensível, o qual, por meio do logos humano, recebe apenas algumas fagulhas da poderosa força das ideias inteligíveis (Dalbosco, 2019, p. 41).

O conhecimento verdadeiro não pode ser obtido no mundo material e mutável, mas somente no plano das ideias eternas. Assim, Platão não se limita ao problema do conhecimento (o que é a verdade), mas estende sua reflexão para dimensões ontológicas (o que as coisas e o homem são) e éticas. Portanto, esta teoria não apenas define a natureza do conhecimento, mas também estabelece um fundamento ético, determinando as virtudes que devem orientar as ações humanas em direção ao que é justo, bom e belo.

Entre essas ideias, a mais fundamental é a ideia do bem, que serve como princípio regulador da vida moral e política, “[...] e é precisamente sob essa definição que se concentra a dimensão epistemológica de Platão, à medida que o conhecimento é verdadeiro somente quando coerente categoricamente com o mundo das Ideias/Formas” (Casagrande e Rossetto, 2019, p. 98). Nessa perspectiva, o processo formativo é um retorno à essência, que transcende o mundo físico.

A partir desse princípio, Platão concebe tanto o ideal de homem quanto o da cidade como reflexos dessa ordem superior e perfeita, não como meras construções humanas sujeitas às imperfeições da realidade sensível. Sua visão da natureza humana se complementa com o dualismo corpo-alma, no qual a alma, sendo imaterial e preexistente ao corpo, já contemplava as ideias antes de sua encarnação. O conhecimento, nesse sentido, não é adquirido por meio da experiência, mas lembrado (*anamnese*), o que transforma a sua filosofia num exercício de recuperação desse saber eterno. Processo este que exige formação, Platão associa diretamente ao exercício de si sobre si.

O exercício de si sobre si visto pelo prisma platônico requer do indivíduo reconhecer as meras opiniões que conduzem a visões distorcidas do real e, conseqüentemente, avançar em direções opostas, colocando-se no caminho da verdade. Para percorrer esse trajeto, exige-se do sujeito a disciplina do intelecto, a atividade investigativa da razão desenvolvida por meio do exercício dialógico consigo mesmo e com o outro. Temos, então, no corpus *platônico*, tanto a amostra do necessário distanciamento do indivíduo da vida humana quanto a exigência de exercícios de si sobre si. Ambos demarcam a compreensão da formação como autoformação na *Paideia* grega (Casagrande; Rossetto, 2019, p. 99).

Dentro dessa leitura, delineia-se um perfil metafísico da educação platônica que acaba por instaurar uma dicotomia entre corpo e alma, atribuindo superioridade ao que é racional e eterno, enquanto rebaixa o que é transitório e corporal. Se, para Platão, a formação humana consistia em um processo de ascensão ao mundo das Ideias – um movimento de formação/ordenação da alma para o bem –, Nietzsche posteriormente dirá que é o início da decadência.

Outro filósofo clássico, essencial para compreender a *Paideia*, é o pensamento de Aristóteles (384–322 a.C.). O filósofo combina elementos de sua época, como a tragédia e a filosofia, para construir uma concepção abrangente de formação pautada no “cultivo da virtude”. Nesse contexto, a *Paideia* ganha uma ênfase decisiva na constituição do homem virtuoso, cuja vida ética (no âmbito privado) está sempre entrelaçada à sua vida política (no âmbito público). Hourdakís (2001) condensa, em poucas palavras, as principais ideias do pensamento educativo de Aristóteles.

De modo geral, poderíamos dizer que a teoria aristotélica da educação tentou, por um lado, especificar a noção de *homem cultivado*, com base em sua participação política, sua personalidade moral e sua capacidade criadora, e, por outro, examinar a noção de educação como uma *progressão* do homem desde o *estado natural* até o *raciocínio*, passando pelo *hábito* (Hourdakís, 2001, p. 13).

O ser humano nasce em um estado natural, ou seja, com potenciais ainda não desenvolvidos. A passagem para o raciocínio e a vida ética exige um processo formativo, em que o *hábito*¹⁶ (em grego, *ethos*) desempenha papel central — pois é com o hábito que se aprende a agir bem antes mesmo de compreender plenamente o porquê. Esse desenvolvimento culmina no uso da razão, que para Aristóteles é a característica distintiva do ser humano e condição para a vida boa (*eudaimonia*).

No entanto, agir bem não significa apenas repetir condutas, mas aprender a deliberar com equilíbrio, o que requer o exercício constante da escolha pelo meio-termo — princípio que define a virtude moral como o ponto justo entre dois extremos: o excesso e a deficiência¹⁷. A formação moral, nesse sentido, não é apenas o cultivo de bons hábitos, mas a capacidade de reconhecer e praticar essa justa medida em cada situação concreta orientada pela razão¹⁸.

Portanto, o homem cultivado é aquele que atinge um certo grau de formação intelectual, moral e política. Ele participa ativamente da vida política da *pólis* (cidade-estado grega), exercendo a cidadania, desenvolvendo uma personalidade moral e sendo capaz de julgar e agir com base nos princípios éticos vigentes em sua sociedade. Sua formação permite-lhe escolher, com prudência, o meio-termo apropriado às circunstâncias.

¹⁶ A palavra *hábito* tem origem no termo grego *ethos*, que, segundo Cenci (2012, p. 48-49), carrega “[...] em um primeiro sentido [...] a morada ou a casa do homem, abrigo protetor, lugar permanente e habitual e que pode ser construído e reconstruído pelo homem”. Desse primeiro sentido origina-se *ethos* como costume. O segundo sentido refere-se ao comportamento decorrente da repetição constante dos mesmos atos, dizendo respeito às coisas que ocorrem com frequência ou quase sempre. O *ethos* denota aqui uma disposição permanente, visto que “[...] a palavra hábito indica, em última instância e enquanto disposição para o agir de uma determinada maneira, algo desenvolvido e incorporado de forma estável pelo homem para além da necessidade natural” (Cenci, 2012, p. 48-49).

¹⁷ Conforme Cenci (2012, p. 51-52), “[...] o excesso, a falta e o meio-termo referem-se a sentimentos, paixões e ações. Por essa razão, o meio-termo é justamente o termo médio em relação às paixões e às ações, em que o excesso e a falta são uma forma de erro, e o meio-termo, um modo de correção moral. Diferentemente da deficiência moral, que reside nos extremos por excesso ou por falta, a virtude moral está associada ao equilíbrio no agir, sendo esse aspecto fundamental o que caracteriza a virtude moral”.

¹⁸ “[...] A virtude moral é definida então como disposição para a escolha, a qual é um desejo deliberativo, isto é, calculado, racional. A escolha envolve o desejo por um fim e a razão. Esta atua para descobrir os meios adequados ao fim desejado. A ação humana deve ser duplamente orientada: de um lado, tem-se de ajustar o desejo (*orexis*) e a razão (*logos*) para que o homem não seja presa de suas pulsões; por outro, é preciso que o *logos* seja correto (*ortho logos*), pois, do contrário, não poderá orientar adequadamente o desejo e, pois, a ação” (Cenci, p. 52-53).

Assim, a educação é concebida como um processo¹⁹ (prática) de formação moral e política, orientado para a vida virtuosa na *pólis*, como explicita Bittar (2003):

A educação consiste no verdadeiro civismo, isto porque, quanto melhores as partes, melhor o todo; quanto mais aperfeiçoado o todo, tanto melhor serão a constituição e os princípios de determinada coletividade política (Bittar, 2003, p. 1278).

A noção de télos²⁰ atravessa a reflexão desses filósofos como eixo central da existência humana. Para eles, educar é guiar o ser humano em direção a um fim que lhe é próprio — uma excelência que não está dada de antemão, mas que deve ser cultivada. Nesse contexto, a educação adquire um sentido normativo e teleológico: ela não apenas instrui, mas também estrutura o caráter e dirige a alma para um modelo ideal de humanidade.

Se em Sócrates a finalidade aparece como a busca incessante pela verdade e pelo bem, realizada no exercício do diálogo e do autoconhecimento. Platão, por sua vez, eleva essa concepção a um plano metafísico: a educação é concebida como a ascensão progressiva da alma em direção ao mundo inteligível e, em última instância, ao Bem supremo. Já Aristóteles, embora mantenha o caráter teleológico da formação, confere-lhe um contorno mais concreto e imanente: a finalidade educativa se orienta para a realização da *eudaimonia*, alcançada pelo cultivo da razão, das virtudes morais e pela participação ativa na vida política.

Apesar das diferenças de ênfase, Sócrates, Platão e Aristóteles convergem na compreensão da educação como via privilegiada para a plenitude humana — uma plenitude que é sempre ética, racional e comunitária, jamais individualista ou meramente utilitária. A formação do ser humano, nessas perspectivas, é concebida como a atualização de suas potências e a integração harmoniosa com o cosmos, a *pólis* e consigo mesmo.

Assim, a Paideia Clássica, tal como idealizada na Grécia, atravessa as fronteiras políticas e culturais. A *conquista da Grécia*²¹ pelo Império Romano no século II a.C., marcada por intensas disputas, significou o fim da autonomia política das cidades-estado gregas.

¹⁹ Conforme Cenci (p. 61) “[...] ora, a Paideia aristotélica se assenta no conceito de prática referido ao exercício de atos virtuosos. Vimos que a educação é educação para a virtude mediante o exercício de bons hábitos e acompanhados pelo prazer. A relação indissociável entre educação e virtude tem por base o solo da práxis humana”.

²⁰ Teleologia vem do grego *telos*, que significa “fim” ou “propósito”, e do sufixo *-logia*, que indica “estudo” ou “discurso”. Segundo Abbagnano (2007, p. 944), o “[...] termo foi criado por Wolff para indicar “a parte da filosofia natural que explica os fins das coisas” (I.og., 1728, Disc. prael., § 85). O mesmo que finalismo (v.)”.

²¹ Nas palavras de Besselaar (1958, p. 266), “[...] as batalhas de Cinocéfalos, Pidna e Corinto são três balizas que marcam as fases sucessivas da penetração romana na Grécia. Tudo isto se deu no século II antes de Cristo. Foi uma época cheia de transformações radicais e duradouras: a Grécia perdeu a independência política, ficando reduzida à categoria de uma província romana, e Roma, senhora da *οἰκουμένη*, foi-se transformando numa metrópole helênica. *Graecia capta*”.

Conforme Besselaar (1958), os romanos, ao herdarem a cultura grega, responderam a essa herança com conflitos internos, revelando uma profunda lacuna de pertencimento. Sentiam-se aquém da sofisticação grega, deslocados diante de um legado cultural que lhes parecia anterior e superior à própria experiência. Essa percepção gerava, frequentemente, um sentimento de insegurança, que se manifestava por meio de reações defensivas, como a negação ou a desvalorização da cultura assimilada.

Nesse sentido, Besselaar (1958) observa que “[...] os reacionários viam igualmente na atividade intelectual dos gregos um perigo para a sobrevivência da ordem tradicional; também neste setor, tomaram algumas medidas coercitivas, cuja frequência prova igualmente a ineficácia da reação” (Besselaar, 1958, p. 266), evidenciando que a resistência à cultura grega não apenas existia, mas era acompanhada por tentativas sistemáticas — e frustradas — de conter sua influência²².

No entanto, esse domínio militar não impediu que a *cultura grega* influenciasse profundamente os romanos. É nesse contexto de intercâmbio cultural que o conceito grego de *Paideia* começa a ser reinterpretado por Marco Túlio Cícero²³ (106-43 a.C.) e Marco Terêncio Varrão²⁴ (116-27 a.C.), recebendo o nome de *Humanitas*²⁵, termo que acentua a ideia daquilo que nos constitui como humanos, como aponta Besselaar (1958, p. 278) “[...] a paideia, como *humanitas*, tem em vista a formação do homem enquanto homem”.

²² Conforme a observação de Besselaar (1958), parece que foi Catão, o Velho (234–149 a.C.), quem encarnou de forma mais expressiva a reação diante da crescente influência helenística. Este revela-se reativo, temeroso e defensivo, refugia-se em um passado idealizado, buscando na tradição uma segurança que já não encontra no presente, em que “[...] sua *romanitas* já não é espontânea, ingênua, segura de si e do futuro, mas reacionária, agressiva e cheia de medo; já não revela naturalidade e confiança no porvir” (Besselaar, 1958, p. 270-271).

²³ Cambi (1999, p. 108) reforça que “[...] a paidéia de Platão, de Isócrates, de Aristóteles e das posteriores escolas helenísticas vem radicar-se também na cultura pedagógica romana, sobretudo por obra do grande mediador entre duas civilizações — a grega e a romana — que foi Cícero. A ele, de fato, devemos a versão latina da noção de paidéia na de *humanitas*, que sublinha ulteriormente sua universalidade e seu caráter retórico-literário, permanecendo durante séculos no centro da reflexão educativa e da organização escolar no Ocidente”. Ainda assim, Besselaar (1958) aponta que a palavra *humanitas* (que, para nós modernos, carrega o peso de “humanidade”, mas também de formação, cultura e civilização) aparece pela primeira vez em dois autores romanos: Cícero e Varrão. No entanto, o adjetivo *humanus* já circulava anteriormente, inclusive na comédia, com um valor cultural. Sugerindo que “mesmo que o substantivo *humanitas* seja um neologismo inventado por Cícero ou Varrão, a atitude mental expressa por ele é bem característica do círculo dos Cipião (Besselaar, 1958, p. 273).

²⁴ Cambi (1999) destaca o modelo de formação erudita de Marco Terêncio Varrão, que passa a ser concebida como um saber completo, fundado na racionalidade, “[...] Varrão interpreta o saber liberal como uma enciclopédia [...] em seus *Disciplinarum Librinovem* é fixado o esquema das artes liberais (definidas depois no século IV d.C.), ligando a elas o processo de instrução, que compreendia gramática, lógica, retórica, música, astronomia, geometria e aritmética, mais medicina e arquitetura” (Cambi, 1999, p. 111).

²⁵ Abbagnano (1998) destaca que o termo *Humanitas* representava uma forma de educação que valorizava as *boas artes* essenciais à natureza humana, tais como a poesia, a eloquência e a filosofia. Essas disciplinas eram vistas como fundamentais para o desenvolvimento pleno do ser humano, visando à realização da verdadeira natureza humana, o que vincula o conceito de *Paideia* e *Humanitas* com o conceito de Cultura, correspondendo à “[...] Cultura na Formação da Pessoa Humana” (Abbagnano, 1998, p. 225).

Esse deslocamento linguístico repercute conceitualmente; conceitual não é neutro: ele reflete uma transformação na própria visão de formação, agora mais voltada ao ideal de humanidade cultivada — racional, ética e sensível — forjada no contato com as *bonæ artes*, com a filosofia e com a vida pública. Trata-se de uma idealização do humano que vincula o processo formativo à constituição de homens capazes de reflexão, de julgamento moral e de abertura ao outro, deslocando o foco do pertencimento social para a edificação de uma interioridade cultivada. Nesse processo, a educação deixa de ser apenas um conjunto de práticas morais contingentes e se transforma em objeto de saber filosófico, organizando-se em modelos estreitamente ligados ao estoicismo²⁶, à retórica e à enciclopédia do saber.

A *Humanitas*, mais do que um conceito cultural, constituiu uma orientação prática de vida que influenciou profundamente as relações éticas e sociais no mundo romano. É também compreendida como um afrouxamento das estruturas rígidas de valor e hierarquia. Como aponta Besselaar (1958):

A *humanitas*, nesta acepção do termo, significa a atenuação do rigor absolutista dos tempos primitivos, em que o homem não devia sua dignidade ao fato de ser homem, mas ao lugar que ocupava dentro de uma sociedade rigorosamente hierárquica e às obras meritórias que realizava para o bem dessa sociedade. Devido à *humanitas*, os romanos tornaram-se mais "relativistas" nas suas relações inter-humanas, começando a abrir-se aos valores autênticos que outras pessoas tinham, prescindindo da sua posição social ou da sua nacionalidade. *Humanitas* é, portanto, abertura mental e relativismo nas relações inter-humanas. Relativismo, mais uma vez, não é igualitarismo nem democracia no sentido moderno da palavra; a *humanitas* nunca trai sua origem aristocrática, não é um movimento revolucionário capaz de empolgar as massas, mas sim uma espécie de rearmamento moral, ética humanitária de pessoas bem instaladas na vida (Besselaar, 1958, p. 277).

²⁶ Ainda que profundamente enraizados na herança greco-helenística, autores como Varrão, Quintiliano, Epicteto, Sêneca e Marco Aurélio imprimem uma inflexão prática à formação, orientando-a para a constituição ética do indivíduo. Como destaca Cambi (1999), “[...] se Varrão interpreta o saber liberal como uma enciclopédia, ligando-se aos modelos helenístico e alexandrinos, Quintiliano confiará à retórica o papel formativo, delineando seu desenvolvimento escolar de modo orgânico e capilar. Epicteto, Sêneca, primeiro, e Marco Aurélio, depois, virão delinear um modelo de pedagogia estoica que culmina num processo de autoeducação ética. São essas as vozes romanas mais altas e mais significativas em pedagogia” (Cambi, 1999, p. 111).

A episteme romano-helenística da *Humanitas* instaura uma antropologia moral e cultural marcada por uma concepção de formação centrada no ideal do homem culto — alguém educado nas artes liberais²⁷ moralmente refinado e socialmente distinto. Esse ideal se expressa pela valorização do *otium*²⁸ como tempo de cultivo da interioridade e do saber desinteressado²⁹, contrastando com o *negotium*, associado à vida prática e pública. Embora influenciada pela tradição grega da *Paideia*, que visava à formação do cidadão da *pólis* orientado pelo bem comum, a *Humanitas* desloca o foco da formação para a distinção individual e aristocrática, mas, na prática, os privilégios continuam sendo distribuídos conforme classe, origem e posição.

Nesse sentido, o reconhecimento da alteridade, embora existente, manifesta-se de forma seletiva, circunscrito ao universo de uma cultura letrada e aristocrática. Trata-se de uma ética do reconhecimento marcada pelo refinamento cultural. Paralelamente, a valorização do *otium* e do saber desinteressado — pilares da *humanitas* — entra em tensão com as exigências políticas, militares e produtivas da Roma em expansão. Essa tensão manifesta-se como uma crise do ideal de formação que, por não se ajustar de imediato às exigências políticas e sociais, passa a ser submetida a pressões externas de funcionalidade.

²⁷ Os romanos foram responsáveis por absorver e difundir, em plena época helenística, o legado educacional dos gregos em todo o seu vasto Império. Conforme Nunes (1975, p. 3) “[...] Sabe-se que Platão, no livro VII da *República*, distingue as *logikai technai* das *bánausoi technai*, isto é, as artes racionais próprias dos homens livres e as artes mecânicas ou servis, próprias dos trabalhadores manuais ou escravos. Mostra Platão que a aritmética, a geometria, a astronomia e a harmonia são disciplinas propedêuticas à ciência da dialética, que permitirá à alma passar à contemplação da suprema Idéia do Bem. Além disso, no Protágoras, diz ainda Platão, os jovens, quando já se julgam livres do estudo das artes, são compelidos pelos sofistas ao aprendizado do cálculo, da astronomia, da geometria e da música. Os sofistas, do seu lado, cultivaram com empenho a gramática, a retórica e a arte das discussões. Mas, enquanto Platão formulou e representou ao vivo o ideal pedagógico da filosofia como a meta dos estudos, seu contemporâneo Isócrates atraía para Atenas multidões de alunos, aos quais ensinava os segredos da retórica e da persuasão política. Desse modo, surgiram os dois modelos e paradigmas da formação escolar: de um lado, o ideal platônico que reduz todas as disciplinas literárias e científicas a simples estudos proemiais à filosofia e, do outro lado, o ideal isocrático, de acordo com o qual o importante era dar aos jovens boa formação literária, ensinando-lhes a bem falar, exprimir-se com clareza e a comunicar-se com os ouvintes por meio de palavras adequadas e de belas expressões. Pois bem, foi esse ideal retórico de Isócrates que vingou entre os romanos, e que Cícero e Quintiliano transmitiram, por meio de suas obras, aos estudiosos da Idade Média e, mais tarde, aos humanistas do Renascimento italiano”.

²⁸ Conforme Besselaar (1958, p. 278-279), “[...] com a *humanitas*, Roma foi-se abrindo às possibilidades dadas por uma cultura superior, chegando a descobrir terras até então incógnitas: a filosofia, a poesia, as artes, as ciências; destarte Roma foi descobrindo também o valor do *otium*, isto é, de uma vida que não se esgota em atividade em prol de um bem imediato da sociedade ou da família, o que chegou a dar ao indivíduo mais uma possibilidade de se desenvolver autonomamente. Encarada assim, a *humanitas* significa para os romanos a valorização positiva do *otium*, do lazer, bem como dos estudos desinteressados e das ocupações culturais não diretamente utilitárias”.

²⁹ Besselaar (1958, p. 278) destaca que: “[...] a paidéia, como a *humanitas*, tem em vista a formação do homem enquanto homem, não considerado (pelo menos, em tese) em função da sua futura profissão especial. E finalmente, a paidéia, como bem exprime o termo latino *artes liberales*, pressupõe um certo grau de estudo desinteressado, não utilitário: é-lhe fundamental uma certa curiosidade intelectual pelo mero prazer de saber. Tudo isso foi revolucionário em Roma, muito mais em Roma do que o fora antigamente na Grécia, onde a paidéia era o resultado de uma longa tradição cultural”.

Esse conflito inaugura um dilema pedagógico recorrente na história da educação ocidental: compreender a formação como cultivo integral do humano ou reduzi-la à preparação funcional para os imperativos sociais e econômicos.

Apesar de seu valor, a proposta de *humanitas* não vingou como um projeto formativo capaz de abarcar de forma concreta as contradições sociais, éticas e espirituais do mundo romano.

Marcada por instabilidades políticas, perda de sentido e insuficiência das estruturas ético-filosóficas (herdadas do helenismo e do estoicismo), essa concepção de formação permaneceu, ainda, limitada a um grupo que detinha o privilégio do saber e o *otium* necessário para cultivá-lo.

Nesse cenário, o cristianismo encontrou campo fértil para instaurar uma nova visão de homem e de sociedade, ou seja, uma nova concepção formativa — um novo ideal de *Paideia*³⁰. Como bem observa Cambi (1999), o advento do Cristianismo no mundo antigo representou uma das mais profundas transformações culturais da história ocidental, não apenas por redefinir e penetrar todas as instâncias da vida, desde as instituições sociais e políticas, mas sobretudo por instaurar um novo tipo de homem ocidental — igualitário, solidário, marcado pela humildade, pela castidade, pelo amor universal e pela renúncia de si.

Trata-se de uma inversão de valores que desestrutura os alicerces da cultura greco-romana, cuja organização se fundava em relações assimétricas de poder, dominação e prestígio. No lugar das distinções entre cidadãos e escravos, elites e servos, o Cristianismo propõe uma fraternidade espiritual universal, por meio da mensagem comum a todos os homens. A própria política, por sua vez, é transcrita em chave religiosa, abrindo espaço para um ideal de sociedade colaborativa, em que o soberano é pensado como guia moral — um pastor do povo — comprometido com a justiça e a solidariedade (Cambi, 1999).

³⁰ “[...] a paidéia organiza-se agora em sentido religioso, transcendente, teológico, ancorando-se nos saberes da fé e no modelo da pessoa do Cristo, sofredora, mas profética, depositária de uma mensagem caracterizada pela caridade e pela esperança; os processos educativos realizam-se sobretudo dentro de instituições religiosas (mosteiros, catedrais etc.) e são permeados de espírito cristão; toda a cultura escolar organizada em torno da religião e de seus textos; mas, assim fazendo, toda a vida social se pedagogiza e opera segundo um único programa educativo, concentrado em torno da mensagem religiosa cristã” (Cambi, 1999, p. 38). Portanto, quando dizemos que o cristianismo inaugura uma nova *Paideia*, estamos nos referindo a esse movimento duplo: de um lado, a negação do modelo antigo, centrado no cultivo da razão, da excelência e da liberdade do espírito; de outro, a utilização estratégica da herança clássica (especialmente a filosofia e a retórica) para dar forma à sua nova visão de homem — agora orientado pela renúncia, pela imitação de Cristo e pela submissão à autoridade divina.

O campo formativo antes distribuído entre diferentes instâncias, família, cidade, filosofia, convivência, agora passa a ter um centro unificador e normativo, a Igreja³¹. Esse movimento marca tanto a centralização quanto o monopólio do saber educativo de caráter religioso. É a figura de Cristo que surge como um novo arquétipo, enquanto “imagem e semelhança”, típico de uma visão teocêntrica.

A vida terrena, que é provisória, torna-se um campo de provações e privações (renúncia) para a salvação na "Cidade de Deus".

Tudo passa a ser julgado por uma métrica moral transcendente.

A ética cristã, porém, deve ser marcada pela ascese e, portanto, se condensa na fuga exemplar do monge, que esmaga as paixões e se exercita na comunhão mística com Deus. Ademais, o cristão opera na história do mundo apoiado pela Igreja, que o conduz da cidade dos homens para a cidade de Deus, para aquela Jerusalém celeste, cidade dos santos e da total redenção, que é o ponto de embarque final (mas realizável apenas no Além-túmulo) de toda a história humana (Cambi, 1999, p. 136).

Nesse sentido, a moral cristã parte de um modelo de verdade revelada, transcendente e absoluta, no exercício da comunhão com Deus, que revela a virtude do agir — este que é representado e projetado pelas próprias necessidades e características humanas, que fala, julga, castiga, mas também ama. Nessa razão, a verdade é conquistada pela fé e pela obediência; ou seja, o homem é formado pela culpa e pela submissão, na mortificação do corpo e de tudo o que dele deriva, a fim de formar homens para o além-vida, já que a existência terrena (um ensaio) é compreendida como um vale de lágrimas.

Como bem podemos observar, essa nova racionalidade formativa não rompeu inteiramente com a tradição greco-romana. Em alguma medida, a influência de Sócrates, Platão e Aristóteles é ainda ampliada pela Teologia Cristã ou *Paideia Christi*³².

³¹ “[...] No período que vai da morte de Cristo à época constantiniana, a Igreja vai organizando suas próprias práticas educativas e sua própria teorização pedagógica, sob o influxo, sobretudo, da cultura helenística, mas também da evolução das comunidades cristãs” (Cambi, 1999, p. 125).

³² Conforme destaca Cambi (1999, p. 129-130), é com “[...] a Escola de Alexandria – ligada à cidade que era a capital cultural do helenismo – que se aprofundou a noção de *paideia* cristã, assimilada pelo filtro do platonismo e pela referência à transcendência e à universalidade das ideias e dos valores. Foram Clemente de Alexandria (ca. 153-220) e depois Orígenes (185-253) que deram vida à *paideia* cristã, reinterpretando em sentido cristão a *Bíblia* e relendo a filosofia grega à luz de Platão, mas também unindo filologia e interpretação”. O pensamento grego (especialmente a filosofia clássica) e o cristianismo ajudaram a formar a primeira tradição filosófica do cristianismo, especialmente no campo da pedagogia, assim descreve: “O diálogo entre pensamento grego e cristianismo fundou a primeira tradição filosófica da nova religião e tocou em particular o âmbito da teorização pedagógica, que incorporou e transcreveu a noção de *paideia*, embora a experiência cristã deixasse conviver ao lado uma visão educativa rigorista e anti-intelectual, de inspiração rigidamente religiosa. A ruptura cristã também em pedagogia foi sensível, mas as categorias que vinham organizando aquela experiência mantiveram uma profunda continuidade com a reflexão clássica que operou durante toda a Idade Média e, depois, na própria Idade Moderna.

Especialmente por meio do trabalho de Santo Agostinho (354-430) e São Tomás de Aquino (1225-1274), que orientaram o pensamento filosófico-teológico medieval. Trata-se de um longo processo histórico em que os resquícios da Paideia grega são reelaborados à luz do Cristianismo e da cultura escolástica, criando um terreno fértil para o surgimento da ideia moderna de formação, que amadurecerá nos séculos seguintes.

Essa perspectiva foi especialmente influenciada por pensadores como Meister Eckhart (1260–1328), que conferiram ao termo um conteúdo marcadamente espiritual.

Como destaca Goergen (2019, p. 17), a *Bildung* “[...] significa o encaminhamento da alma ao criador, ou seja, o movimento da relação da alma com Deus. Nesse sentido, a *Bildungslehre*, a doutrina da formação, ancorava-se na metafísica e na teologia”. Alves (2019) reforça que nos escritos de Eckhart, “[...] *Bildung* já aponta para a ideia de uma promessa a ser realizada e de um esforço do indivíduo para merecê-la, duas marcas que se manterão na história semântica posterior do conceito” (Alves, 2019, p. 3).

A partir do século XIV, em meio à efervescência espiritual da mística alemã, começa a se delinear o uso do termo *Bildung* — um marco decisivo na trajetória da formação humana (Gadamer, 1997, p. 48). O filósofo alemão hermeneuta Hans-Georg Gadamer (1997) também destaca que a ascensão da palavra “*formação*” desperta uma antiga tradição mística:

Mais do que isso, a antiga tradição mística, segundo a qual o homem traz em sua alma a imagem de Deus, segundo a qual ele foi criado, e tem de desenvolvê-la em si mesmo [...] Porque em “*formação*” (*Bildung*) encontra-se a palavra “*imagem*” (*Bild*). O conceito da forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra “*imagem*” (*Bild*) abrange ao mesmo tempo “*cópia*” (*Nachbild*) e “*modelo*” (*Vorbild*)” (Gadamer, 1997, p. 49-50).

Derivado do substantivo *Bild* (imagem), o conceito remete, assim como a expressão latina *formatio*, à ideia de forma — mais precisamente, à imagem de Deus (*Imago Dei*), central na tradição teológico-religiosa cristã (Alves, 2019). Até o século XVIII, essa tradição mística manteve-se como um contraponto à racionalidade emergente do Iluminismo, sustentando uma visão do ser humano em relação íntima com o divino.

Nessa perspectiva teológico-metafísica, o ser humano é concebido como portador da imagem de Deus (*Bild/Imago Dei*), a qual deve ser desdobrada em um processo de formação interior. Trata-se de uma promessa inscrita no próprio homem, que demanda esforço e disciplina para realizar-se plenamente.

Goergen (2019) também faz referência a Paracelsus (1493–1541) como um dos pensadores que também dialoga com a ideia de formação como realização do ser humano a partir de uma formação interior, entendendo o ser humano como portador da imagem de Deus. Segundo o autor:

Na filosofia natural e na doutrina de vida de Paracelsus, contemporâneo de Leonardo da Vinci (1452-1519), Erasmo de Rotterdam (1466-1536) e Martinho Lutero (1483-1546), no contexto do movimento humanista/renascentista do século XVI, *Bildung* significa o desenvolvimento das disposições interiores, vindas de Deus. Esta concepção guarda certa afinidade com a ideia aristotélica de *entelechia* (o estado de perfeição de cada indivíduo por força do qual ele se desenvolve segundo leis próprias) e, nesse sentido, distancia-se da metafísica de Meister Eckhardt (Goergen, 2019, p. 17).

Essa concepção de *Bildung* ligada ao aperfeiçoamento das disposições interiores, tal como aparece em Paracelsus, insere-se no contexto do humanismo renascentista no século XV, especialmente no que se pode chamar de Renascença alemã, que ocorreu entre os séculos XV e XVI. Trata-se de um período que ainda guarda vínculos com a religiosidade mística medieval, mas que já está imerso nas transformações culturais e filosóficas, passando a ser reconfigurado em termos pedagógicos.

Não podemos deixar de mencionar que o século XIV foi marcado por uma pluralidade de crises que contribuíram para o declínio das estruturas da Idade Média e prepararam o terreno para as transformações culturais e sociais posteriores, como aponta Cambi (1999):

[...] é crise demográfica pela irrupção da peste negra; é crise institucional da Igreja (com o Grande Cisma do Ocidente) e do Império (cada vez mais fraco em relação aos Estados nacionais e às comunas que tendem a constituir-se em senhorias); é crise da relação entre Estados nacionais europeus (pense-se na Guerra dos Cem Anos entre França e Inglaterra); é crise de uma visão de mundo, cristã-medieval, que deixará espaço a individualismo, a realismo, a novas classes sociais — a burguesia — e à sua "consciência de classe", também a uma visão mais refinada e melancólica da vida, expressa pela cultura gótica tardia (Cambi, 1999, p. 190).

É um momento de desestabilização das estruturas de poder estabelecidas na Idade Média tardia, com uma multiplicidade de crises que agem como forças desagregadoras que abrem espaço para dúvidas, mas que também geram novas dinâmicas de poder. As crises se apresentam não apenas como uma força de destruição física, mas simbólica (signos, valores e narrativas), uma força que questiona as instituições de poder, ao dizimar grande parte da população e alterar a ordem natural e social.

Elas representam a incapacidade das autoridades (religiosas e políticas) de controlar os destinos humanos, uma força que abala a percepção da vida como uma dádiva segura e previsível e inaugura uma outra relação com a vida, mais marcada por impermanência.

Entre as raízes já da modernidade, encontram-se expressões de formação que já delineiam uma interpretação de *Bildung* como processo ao mesmo tempo interior e relacional. A filosofia mística de Jakob Boehme (1575–1624) é uma dessas expressões, ao conceber *Bildung* como um movimento de despertar interior, que se dá por meio da ativação de imagens e representações internas no homem e no entrelaçamento com os outros. Como observa Goergen (2019), a mística de Boehme:

[...] por sua vez, considera *Bildung* o despertar e o desenvolvimento ativo de imagens e representações internas da pessoa e entre pessoas. Inicia-se, assim, o curso da autonomia pessoal, marco central da modernidade, cuja origem radica na ideia da relação entre palavra e formação pessoal, já presente no *De Magistro*, de Santo Agostinho. Assim, constitui-se historicamente o conceito pré-clássico de *Bildung*, próximo ao sentido de formação do esclarecimento posterior (Goergen, 2019, p. 18).

Podemos arriscar que, neste caso, a formação é tanto imagética — compreendida como a constituição de formas simbólicas, afetivas, cognitivas e espirituais que estruturam a maneira como o homem se percebe e compreende o mundo — quanto dialógica, na medida em que se realiza na relação com o outro, atravessada pela linguagem, pela cultura e pela experiência intersubjetiva. A palavra desperta o pensamento, mobiliza imagens internas, ativa representações e põe em diálogo com o outro e com o mundo. A partir desse movimento interno e relacional, inaugura-se algo decisivo: a *autonomia pessoal*. Trata-se de um dos fundamentos da modernidade — a convicção de que o indivíduo é capaz de se autoconduzir, refletir, escolher e formar-se por si mesmo. No entanto, a autonomia aqui não emerge de uma *razão abstrata e universal*, como será defendido posteriormente no Iluminismo.

Conforme destaca Alves (2019), o termo *Bildung* foi incorporado da *Doutrina do Imago Dei*, já exposta aqui, pelo movimento pietista, derivado do luteranismo e amplamente difundido na Alemanha entre os séculos XVII e XVIII. Nesse contexto, destacou-se a figura do teólogo August Hermann Francke (1663–1727), que atribuiu à *Bildung* uma função essencialmente pedagógica. A ideia central era que “[...] a Criação podia ser aperfeiçoada por meio do esforço disciplinado direcionado à formação da interioridade e ao autodesenvolvimento espiritual do indivíduo” (Alves, 2019, p. 4). Essa perspectiva mantém um fundo teológico, mas introduz um esforço ativo, pedagógico, que depende da disciplina e da prática educativa.

Contudo, em Gadamer (1997) encontramos uma abordagem ampla e histórica do conceito de *Bildung*, cujas raízes, embora inicialmente ancoradas na mística medieval alemã, começam a se entrelaçar com as transformações do Iluminismo. O conceito de *Bildung* foi secularizado; isso significa que ele passou por um processo de desvinculação de fundamentos religiosos ou teológicos, assumindo um caráter racional, humanista e autônomo, orientado por princípios internos à própria experiência humana — especialmente no contexto do Iluminismo e do Humanismo alemão.

Bildung, como discorre Gadamer, se desenvolve a partir das tradições espirituais do Barroco, e já se encontrava esboçada na obra de pensadores, como no poema épico *O Messias*, de Klopstock (1724–1803), que expressa o impulso de uma formação humana cada vez mais espiritualizada. Nesse percurso, *Bildung* assumiu contornos de um processo destinado à realização plena da humanidade.

Nesta perspectiva, é possível compreender como o conceito de *Bildung*, embora tenha emergido em um contexto cristão e místico, acabou por preparar o terreno para o surgimento das ideias modernas, como a ideia de liberdade, subjetividade, autonomia — fundamentos esses que, embora apenas delineados neste momento, serão essenciais para a compreensão, mais adiante, da crítica nietzschiana ao ideal alemão de *Bildung*.

2.2. ATRAVESSAMENTOS DA TRADIÇÃO FILOSÓFICA DA BILDUNG NA MODERNIDADE

A articulação entre humanismo, iluminismo e idealismo e o conceito de *Bildung* se constitui como um dos núcleos que foram significativos na história do pensamento ocidental, especialmente no contexto alemão, onde essas correntes imprimiram marcas na construção da própria ideia de *Bildung*. Essa relação não deve ser compreendida como uma sucessão linear, mas como um processo contínuo de elaboração, tensão e ressignificação, que evidencia como, ao longo dos séculos, o ser humano foi sendo reposicionado no centro das preocupações filosóficas, morais, formativas, entre outras. Nesse sentido, serão abordadas apenas algumas das múltiplas facetas dessa articulação do pensamento ocidental, destacando-se uma lenta transição de uma visão de mundo teocêntrica do período medieval para um horizonte em que a razão, a subjetividade e a autonomia passam a constituir os fundamentos da formação humana e da cultura.

No movimento que atravessa essas tradições, observa-se a lenta transição de uma visão de mundo teocêntrica para um horizonte em que a razão, a subjetividade e a autonomia passam a constituir os fundamentos da formação humana e da cultura.

Gadamer apresenta, em *Verdade e Método* (1997), o conceito de *Bildung* como um dos conceitos-guia da tradição humanista. Segundo o autor, o projeto formativo da modernidade encontra suas raízes no movimento humanista, que desponta na Renascença, do século XVI. Trata-se de um momento de retorno aos clássicos greco-romanos, cujas ideias passam a reconfigurar o modo como o ser humano compreende a si mesmo e o mundo.

A ideia de humanidade torna-se, então, o novo centro da vida cultural, política e educativa — um centro que talvez ainda esteja em disputa, ainda sendo formado. Nessa direção, Carbonara (2020) nos oferece uma leitura elucidativa:

“[...] o que chamamos de humanismo na filosofia diz respeito tanto ao retorno aos clássicos gregos e latinos, tal como foi pensado no Renascimento, quanto se refere à subjetividade concebida pelos grandes autores que estruturaram a modernidade: Descartes, Kant e Hegel; considerando-se aí todo o desenvolvimento do Iluminismo e do Idealismo. Nesse período, o pensamento filosófico operou uma virada decisiva: deslocou seu fundamento da metafísica do ser para uma metafísica da consciência. Do Renascimento lega-se a ênfase antropocêntrica, que o Iluminismo levará a termo com seu projeto de razão universal e que o Idealismo dará materialidade, sobretudo em relação à formação, à política e ao direito” (Carbonara, 2020, p. 312).

O Renascimento destacou o ser humano como medida de todas as coisas, inaugurando uma nova centralidade antropológica. O Iluminismo, por sua vez, radicalizou essa herança ao atribuir à razão o papel de critério último da verdade e como traço distintivo do ser humano. O homem do humanismo não nasce: ele é *formado* como uma figura adaptada às exigências de um mundo ordenado, previsível e moral.

No cerne desse movimento está o racionalismo moderno, cuja expressão se encontra no filósofo/físico/matemático francês René Descartes (1596–1650), que formula um novo ponto de partida: *Cogito, ergo sum* (“penso, logo existo”). Descartes nos lega um fundamento metafísico — a metafísica da subjetividade — segundo o qual é pela consciência que o ser humano inaugura uma nova relação consigo mesmo e com o mundo: por meio da consciência, acessamos a razão e nos reconhecemos como um “eu” distinto, capaz de pensar, conhecer e afirmar sua própria existência.

Esse movimento funda o que chamamos de sujeito — ou, mais especificamente, o sujeito do conhecimento —, cuja constituição não é apenas lógica ou filosófica, mas também profundamente psicológica. Trata-se de uma estrutura relacional que pressupõe dois polos fundamentais: o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido.

Como esclarece Chinazzo (2007, p. 33), “[...] no ato de conhecer, o sujeito conhecedor nasce como ser pensante e, concomitantemente com ele, nasce o objeto que ele pensa e conhece”. Desse modo, a relação sujeito-objeto configura-se como a estrutura fundante da epistemologia moderna.

No entanto, movimentos de reação surgem como resposta crítica às limitações do Iluminismo e do Racionalismo. A *Bildungstheorie* (teoria da formação) constitui-se precisamente como uma reação à carência de reconhecimento da individualidade, da linguagem e da historicidade presentes no projeto iluminista (Goergen, 2019).

Isso evidencia que a *Bildung* não representa uma continuidade linear da modernidade, mas sim uma inflexão que buscou explorar outras possibilidades formativas.

Por sua vez, o filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) também participa desse movimento — e de modo singular, pois Rousseau problematiza os limites da racionalidade —, mas desloca seu foco para a perfectibilidade (*perfectibilité*)³³ humana e a formação moral do indivíduo. De modo amplo, podemos dizer que, se em Descartes a razão funda a educação do sujeito, em Rousseau é a educação dos sentidos, anterior à atividade racional que constitui o indivíduo.

Seu pensamento se destaca por articular pontos de vista da antropologia filosófica, da crítica da cultura e das bases teóricas de seu tempo, conforme observa Dalbosco (2019), Rousseau “[...] rompe com a dimensão excessivamente otimista da filosofia iluminista da história, ao mostrar que o progresso nas artes e ciências não se traduz necessariamente na elevação moral da humanidade” (Dalbosco, 2019, p. 48). Ao contrário, para Rousseau, quanto mais refinado se torna o ser humano, mais tende à hipocrisia e ao individualismo.

É nesse cenário que se destacam os dois modelos de formação propostos por Rousseau: a formação do homem, tratada no *Emílio, ou Da Educação*³⁴.

³³ Rousseau formula a noção de *perfectibilité* como a capacidade humana por excelência, responsável pelo desenvolvimento de todas as outras faculdades, “[...] como força de todas as outras, a perfectibilidade empurra o ser humano para frente, impedindo-o de permanecer no estado de absoluta passividade. Como capacidade humana central, a perfectibilidade não nasce pronta, dependendo de forças históricas e sociais para poder se desenvolver. (Dalbosco, 2019, p. 48).

³⁴ O *Emílio* — em estilo de romance de formação/*Bildungsroman* — representa o núcleo do ideal formativo rousseauiano, ao propor uma educação centrada na criança que ainda tem a possibilidade, se preservado seu estado natural, — que virá a ser um cidadão em sociedade — distante de influências sociais corruptoras. Como afirma Cambi (1999), seu objetivo é “[...] a centralidade das necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil” (p. 346). Na leitura de Cambi (1999), Rousseau propõe uma pedagogia que busca formar o “homem enquanto homem”, e não ainda enquanto cidadão. Portanto, o educador deve respeitar o ritmo do crescimento da criança, deixando-a agir e descobrir o mundo com liberdade, sem antecipar a razão antes do tempo (Cambi, 1999).

E a formação do cidadão, desenvolvida no *Contrato Social*³⁵. Como destaca Cambi, esses modelos são “alternativos e, ao mesmo tempo, complementares entre si” (Cambi, 1999, p. 344). De um lado, o filósofo destaca os efeitos corrosivos da sociedade; de outro, acredita que apenas por meio de uma sociedade reformada, baseada em princípios de liberdade, igualitários e justos, é possível realizar a formação ética do indivíduo. Rousseau parte da premissa de que o ser humano não nasce social nem moral.

Essas dimensões não são naturais, mas construídas historicamente, ativadas por circunstâncias e desenvolvidas ao longo do tempo. Seu esforço filosófico é o de reconstituir um passado hipotético para compreender os desvios e as formas de alienação presentes em seu tempo. No estado mais natural, o homem não é ainda um animal racional, mas um ser sensível, que sente antes de saber, que vive antes de pensar. Como afirma Rousseau, “[...] o primeiro sentimento do homem foi o de sua existência, seu primeiro cuidado, o de sua conservação” (Rousseau, 1999, p. 204).

O filósofo distingue o ser humano não por sua razão, mas por sua liberdade³⁶. O que realmente separa o humano do restante dos seres vivos é sua capacidade de *agente livre*. Enquanto os animais seguem automaticamente os comandos da natureza, o homem é capaz de reconhecer esses impulsos — e, mais que isso, é capaz de escolher resistir a eles. É nesse espaço de decisão, onde o homem se percebe como autor de seus atos, que nasce a possibilidade da moral, da responsabilidade e da ética. Em Rousseau, ser humano é, antes de tudo, ser livre e saber-se livre.

Como destaca Dalbosco (2019, p. 50), em uma leitura contemporânea de sua filosofia:

[...] Rousseau fez a liberdade anteceder à perfectibilidade, concebendo-a como força motriz originária da sociabilidade humana. É pelo ato livre e criador, aperfeiçoando-o paulatinamente, que o ser humano distancia-se cada vez mais de sua condição pré-social e pré-moral. Ou seja, é pela liberdade associada à perfectibilidade que o ser humano pode cultivar sua rudeza e buscar a virtuosidade de sua ação.

³⁵ Na obra *Do Contrato Social*, Rousseau elabora as bases para a constituição de um corpo político, que irá fazer a passagem do estado de natureza ao estado civil. Inserido na tradição contratualista, o filósofo propõe um acordo que não apenas funda a associação entre os homens, mas que também a estrutura de modo a preservar aquilo que considera essencial, que é a liberdade. Como descreve o próprio: “[...] encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece, contudo, a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes. Esse é o problema fundamental cuja solução o contrato social oferece” (Rousseau, 2019, p. 24).

³⁶ Nas palavras de Rousseau, “[...] Todo animal tem ideias, uma vez que tem sentidos; chega a combinar suas ideias, e o homem a esse respeito só difere do animal na intensidade. Alguns filósofos afirmam até que há mais diferença entre um homem e outro do que entre um homem e um animal. Portanto, não é tanto o entendimento quanto sua qualidade de agente livre que confere ao homem sua distinção específica entre os animais. A natureza manda em todos os animais, e o bicho obedece. O homem sente a mesma impressão, mas se reconhece livre para aquiescer ou para resistir, sendo sobretudo na consciência dessa liberdade que se mostra a espiritualidade de sua alma [...]” (Rousseau, 1999, p. 173).

A associação entre liberdade, sociabilidade³⁷ e perfectibilidade abre um caminho essencial para compreender a formação do indivíduo em Rousseau.

O ser humano, em sua origem natural, é guiado pelo *amour de soi* — um amor de si mesmo baseado na autopreservação e na piedade. No entanto, ao entrar em contato com o outro, emerge o *amour propre*, desejo de reconhecimento que faz com que o indivíduo passe a medir seu valor pelos olhos alheios (Dalbosco, 2019). Esse amor-próprio, embora seja um motor para o desenvolvimento das capacidades humanas, também é fonte de comparação, rivalidade e desigualdade. A partir daí, a liberdade deixa de ser apenas instinto de sobrevivência e se torna capacidade de escolha frente às influências da vida social.

Esse descompasso entre natureza e sociedade, nesta perspectiva, não condena o homem, mas mostra uma condição de abertura: o ser humano é inacabado, e sua formação depende de como orienta sua liberdade e desenvolve sua perfectibilidade. A corrupção não vem da natureza original — onde reside o *amour de soi-même*, puro e suficiente —, mas da forma como a sociedade se direciona (Dalbosco, 2019). Nessa perspectiva, a formação do indivíduo exige direção ética e política.

Essa direção seria dada pela educação, visto que, nas palavras de Rousseau, “[...] tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação” (Rousseau 1992, p. 10). A formação do indivíduo é o cultivo da liberdade, que deve ser conduzida pelo princípio do bem comum. Por isso, esse processo está intimamente ligado ao contrato social: é nele que o indivíduo, ao submeter-se à vontade geral, torna-se cidadão. Como Rousseau sintetiza: “[...] deve homens à sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis; deve cidadãos ao Estado” (1992, p. 25). Formar o indivíduo, para Rousseau, é conduzi-lo da liberdade natural à liberdade moral — do impulso à responsabilidade —, preparando-o não para viver, mas para conviver.

³⁷ Para Rousseau, a sociabilidade não é uma característica inata do ser humano, mas o resultado de uma adaptação forçada às circunstâncias. No estado de natureza, o homem vivia isolado, guiado apenas pelo instinto e pela necessidade de conservação, sem vínculos duradouros nem vida social propriamente dita. A entrada na sociabilidade ocorre de forma gradual, impulsionada por obstáculos naturais e desafios externos. Como o próprio descreve, “[...] tal foi a condição do homem ao nascer; tal foi a vida de um animal limitado inicialmente às puras sensações e que, apresentando apenas os dons que lhe oferecia a natureza, estava longe de pensar em extrair-lhe alguma coisa. Mas logo se apresentaram dificuldades e foi preciso aprender a vencê-las: a altura das árvores que o impedia de alcançar-lhes os frutos, a concorrência dos animais que procuravam alimentar-se deles, a ferocidade daqueles que atacavam a própria vida, tudo o obrigou a aplicar-se aos exercícios do corpo; teve de ficar ágil, veloz na corrida e vigoroso no combate. As armas naturais, que são os galhos das árvores e as pedras, logo se encontraram em suas mãos. Aprendeu a superar os obstáculos da natureza, a combater quando necessário os outros animais, a disputar sua subsistência com os próprios homens, ou a compensar-se do que tinha de ceder ao mais forte” (Rousseau, 1999, p. 204). A sociabilidade, portanto, parece surgir como uma cadeia de pequenas adaptações que, pouco a pouco, transformam o homem solitário em um agente estratégico e competitivo.

A partir de Rousseau, Immanuel Kant (1724–1804) encontra não apenas inspiração, mas uma base que lhe permite aprofundar a revolução moral iniciada pelo pensador (Dalbosco, 2019). Se antes se acreditava que a razão deveria se ajustar aos objetos do mundo, Kant inverte a direção: é a razão que estrutura a experiência e dá sentido ao mundo que conhecemos. Essa virada coloca a razão como fundamento de toda experiência possível — inclusive da formação moral. Com isso, Kant rompe com qualquer teleologia fixa e afirma: o ser humano não é conduzido a um fim natural externo, mas é chamado a constituir-se como sujeito autônomo por meio da razão (Dalbosco, 2019).

Inspirando-se em Rousseau, Kant “[...] também parte de uma pressuposição antropológica da sociabilidade insociável (*ungesellige Geselligkeit*) do ser humano, concebendo-a como motor do desenvolvimento humano” (Dalbosco, 2019, p. 49).

Trata-se de uma ambiguidade da condição humana — por um lado, o impulso de viver com os outros, movido por sobrevivência, solidariedade e cooperação; por outro, a tendência ao conflito, ao orgulho, à competição, movida pelo interesse individual.

O objetivo da educação, para Kant, é "transformar a animalidade em humanidade" pelo desenvolvimento da "razão"; tal objetivo, porém, não se atinge "por instinto", mas somente pela "ajuda de outrem". Daí a importância dos adultos (já que "uma educação ajuda a outra"). É justamente a disciplina que, ao lado da educação ética como formação da consciência do dever, adquire um peso determinante na pedagogia de Kant (Cambi, 1999, p. 362).

Nessa perspectiva, a chave em Kant está em enfrentar este antagonismo. Educar é humanizar — mas não no sentido sentimental ou afetivo, e sim racional. A humanidade, para Kant, não é algo dado, mas uma conquista da razão sobre os impulsos naturais. O que nos distingue dos outros animais não é o instinto, mas a capacidade de agir não por inclinação, mas por princípio, por dever. Sem o controle dos impulsos e sem a formação de uma consciência ética, o indivíduo permanece preso à sua natureza animal. Assim, para Kant, educar é preparar o ser humano para a autonomia, e isso só é possível por meio de uma educação transmitida e sustentada por gerações anteriores.

O sujeito autônomo é aquele capaz de pensar e agir por si mesmo, sem depender da tutela de outrem. É nesse espírito que Kant formula sua conhecida definição de esclarecimento (*Aufklärung*):

“[...] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*]” (Kant, 1985, p. 100).

O esclarecimento, portanto, não é um estado dado, mas é um processo infinito, algo em permanente *in process* — o movimento da heteronomia à autonomia. Como destaca Mainka (2005, p. 168):

O esclarecimento objetiva uma mudança de estados no sentido de uma melhoria do não esclarecido para esclarecido, de menos esclarecido para o mais esclarecido. Esclarecimento é o processo de mudança. A partir de um certo ponto, o processo é realizado de maneira autônoma pelo próprio indivíduo. Porém, enquanto este estado de um certo Esclarecimento ainda não foi alcançado — “falta ainda muito”, o próprio Kant afirma, sem entregar-se a nenhuma ilusão “[...] isto é, enfim, a pedagogia adquiriu uma função central no processo de Esclarecimento. A ‘época do Esclarecimento’ era, por isso, não só uma ‘época filosófica’, mas sempre também uma ‘época pedagógica’”.

Reconhecendo que essa emancipação racional exige tempo, esforço e, sobretudo, educação, a pedagogia, assim, ocupa um lugar: ela se torna instrumento e condição do esclarecimento. No entanto, como sustenta Gadamer (1997), a noção de formação (*Bildung*) ainda não aparecia no vocabulário kantiano.

Kant ainda não utilizava a palavra “formação” nesse contexto. Ele fala da “cultura” da faculdade (ou da “aptidão natural”), que, como tal, é um ato de liberdade do sujeito atuante. É por isso que, entre os deveres para consigo mesmo, cita o de não deixar enferrujar seus talentos, sem, nesse caso, utilizar a palavra “formação” (Gadamer, 1997, p. 48).

Assim, mesmo sem citar, parece que Kant já antecipa uma concepção de formação como processo moral e racional de autoformação. Se em Kant a *Bildung* ainda aparece de forma implícita — como cultura das faculdades e dever moral de desenvolver as próprias capacidades —, em Georg Wilhelm Friedrich Hegel³⁸ (1770-1831) o conceito de *Bildung* assume papel central.

³⁸Dentro desse mesmo espírito, desenvolve-se o movimento do idealismo alemão, corrente filosófica que formula uma concepção de sujeito e de Estado orientada pela busca de uma razão universal. Entre seus principais representantes estão Johann Gottlieb Fichte (1762–1814), Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775–1854) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831). No escopo desta pesquisa, não será abordada a contribuição dos dois primeiros, mas será considerada, ainda que brevemente, a importância de Hegel para o campo educacional. Como destaca Novelli, “Hegel foi preceptor, professor, diretor de ginásio, conselheiro escolar, professor e reitor universitário e consultor do governo para assuntos educacionais. Hegel viveu de perto as reformas educacionais na Alemanha, tanto no período do ginásio como na universidade” (Novelli, 2001, p. 69).

Em sua filosofia, a formação humana passa a ser compreendida como um processo histórico e social, vinculada a uma antropologia filosófica situada: “[...] o homem não é, para Hegel, determinado totalmente pela natureza. Por isso, ele se constrói e, ao construir-se, realiza o espírito” (Novelli, 2001, p. 70). Tal realização ocorre por meio da linguagem, da cultura, das instituições, dos conflitos e das reconciliações com o mundo. Nesse processo, “[...] o homem não é apenas aquilo que já é, mas aquilo que ainda pode vir a ser — e tem o dever de tornar-se isso” (Novelli, 2001, p. 91).

Gadamer reconhece em Hegel o pensador que, com maior clareza, elabora o conceito de *Bildung*. Foi Hegel quem “[...] elaborou, da maneira mais nítida, o que é formação” (Gadamer, 1997, p. 51), percebendo que a filosofia “[...] tem na formação a condição de sua existência” (Gadamer, 1997, p. 51). Ou seja, a formação não é apenas um tema da filosofia, mas a própria condição de sua existência. *Bildung* seria a via essencial para a existência da filosofia, pois ela depende da formação para alcançar a consciência de si e do mundo.

Ainda nesta mesma direção, o filósofo concebeu a *Bildung* como um processo em que o homem é “[...] assinalado pela ruptura com o imediato e o natural, o que lhe é exigido através do lado espiritual e racional de sua natureza” (Gadamer, 1997, p. 51). A experiência imediata é aquela que ocorre sem reflexão, sem mediação, sem distanciamento crítico, ou seja, não trabalhada pela razão. Esta capacidade de romper com o que é imediato e particular é uma vocação atribuída para uma elevação de ordem racional em busca do bem comum ao universal. Como destaca Gadamer (1997, p. 51), “[...] a formação como elevação à universalidade é, pois, uma tarefa humana, que exige um sacrifício do que é particular em favor do universal”.

O jogo entre o particular e o universal seria a mediação que possibilita o nascimento de algo mais complexo: o absoluto³⁹. Portanto, este não é dado de antemão, mas emerge da dinâmica entre as contradições e transformações contínuas do mundo, refletindo a interação entre a totalidade universal e as particularidades da experiência humana e da natureza. Nas palavras de Novelli (2001, p. 79), “[...] o absoluto ocorre pelo vir a ser, pela sua negação, pela manifestação da diferença no homem e na natureza que participam do próprio absoluto, sendo o mesmo e não o mesmo concomitantemente”.

³⁹ Na interpretação de Novelli (2001), “[...] A universalidade é a subjetividade de cada sujeito, de cada homem. É pelo espírito humano que o espírito universal adquire consciência de si. O homem deriva da natureza e supera tal momento na superação da existência determinada, construindo sua liberdade, sua verdadeira natureza. Nesse sentido, o homem configura-se como o mediador entre o natural e o divino. Portanto, sua formação acontece pelo devir do qual comunga no absoluto” (Novelli, 2001, p. 79).

Neste sentido, o absoluto só se realiza e se concretiza no processo histórico e no movimento dialético, não é predeterminado ou fixo, mas se mostra, e se torna e se realiza por meio da negação que precisa ser superada ou transcendida para que algo novo possa emergir. Assim, o absoluto aparece de modos diversos nas particularidades do mundo, preservando a tensão entre identidade e diferença.

Em síntese, Novelli (2011), a partir da leitura de Hegel, mostra que o homem é essencialmente histórico e, por isso, tem a responsabilidade de realizar aquilo que pode vir a ser, assumindo como suas as circunstâncias de seu tempo. No início, o homem é apenas uma possibilidade — a de tornar-se livre e racional —, distinguindo-se dos outros animais justamente pela necessidade de superar a natureza por meio da educação e da disciplina. Sua historicidade implica pertencimento a um povo, pois a história nunca é obra isolada, mas sempre uma construção coletiva. A formação humana, nesse sentido, ocorre no interior de um contexto social e cultural específico, sendo determinada pelo espírito de um povo. A ação do indivíduo, mesmo quando parece pessoal, é expressão desse espírito coletivo, orientada mais pelas determinações históricas do que por vontades exteriores.

Ainda assim, em nossa leitura, essa concepção de formação remete a uma finalidade que pressupõe uma elevação à universalidade — um processo que exige a superação da imediatez e o reconhecimento de que o humano só realiza plenamente sua humanidade ao participar da razão objetiva e do espírito ético de sua época. No entanto, essa perspectiva também comporta o risco de reduzir a multiplicidade das experiências singulares a uma lógica universal que nem sempre acolhe a diferença, ou aquilo que escapa à racionalidade. No entanto, a contribuição positiva de Hegel não deve ser ignorada, pois ele oferece uma visão dinâmica e histórica do ser humano e da formação, a qual foi fundamental para o desenvolvimento de reflexões posteriores sobre a formação humana.

2.3. BILDUNG: TRAVESSIA E RESSIGNIFICAÇÕES ROMÂNTICAS

Ainda no século XVIII encontramos Johann Gottfried von Herder (1744-1803) inserido no movimento do pré-romantismo *Sturm und Drang*, que mais tarde influenciaria o *Romantismo*⁴⁰ alemão.

⁴⁰ Conforme Rosenfeld e Guinsburg (1993, p. 261) “[...] o Romantismo é, antes de tudo, um movimento de oposição violenta ao Classicismo e à época da Ilustração, ou seja, àquele período do século XVIII que é tido, em geral, como o da preponderância de um forte racionalismo”.

Herder se destaca, conforme Alves (2019), por sua contribuição ao ideal secular de *Bildung*⁴¹. Aluno de Kant⁴², Herder é apontado por Gadamer (1997) como o pensador que superou o perfeccionismo da *Aufklärung* (esclarecimento) ao propor um novo ideal de "[...] formação que eleva à humanidade" (Gadamer, 1997, p. 47).

Nesse horizonte, Goergen (2019, p. 21) observa que, já naquela época, “[...] tinha-se clara consciência de que a *Bildung*, para alcançar seu objetivo de transformação, não poderia deixar de levar em conta a realidade social concreta” e que o “[...] conhecimento e o distanciamento crítico da realidade são, pois, elementos centrais da *Bildung*” (Goergen (2019, p. 21) desde sua origem. Herder (1744–1803) foi o primeiro pensador a afirmar essa concepção, ao acreditar numa história da humanidade cujo centro é a realização do ser humano:

“[...] mas tendo como elemento central a autoformação baseada em dois aspectos principais: a língua e a história. A própria história é entendida como o processo do desenvolvimento do humano” (Goergen, 2019, p. 21).

O impacto deste pensamento na formação humana é significativo, pois implica que a *Bildung* envolve uma integração dinâmica entre o indivíduo e a sociedade. A capacidade de reflexão crítica sobre a realidade social não só alimenta a autoformação, mas também parece orientar o ser humano na construção de sua própria identidade dentro de um contexto histórico e cultural.

Sua reflexão ganha força em um contexto de profundas transformações sociopolíticas, especialmente diante dos ideais da Revolução Francesa, que colocaram em evidência questões sobre liberdade, igualdade e participação popular. Herder distancia-se das formas radicais e universalizantes assumidas posteriormente, ao perceber que a imposição de modelos abstratos, sem considerar a diversidade histórica e cultural dos povos, para ele levaria à supressão da individualidade — justamente aquilo que a *Bildung* deveria preservar e cultivar.

Ainda dentro do entendimento da relevância da história para a formação humana, Herder se distancia da dicotomia iluminista entre razão e emoção.

⁴¹A noção de formação da humanidade enquanto processo histórico já se encontrava esboçada na obra de pensadores iluministas anteriores, como no poema épico *O Messias*, de Klopstock, onde o conceito de *Bildung* é utilizado com intenções morais e religiosas (Alves, 2019). No entanto, é com Herder que o conceito se emancipa de seus fundamentos teológicos e adquire uma orientação secular, centrada no desenvolvimento cultural e espiritual do ser humano ao longo da história. Em seus ensaios sobre a história, Herder interpreta o devir histórico como um processo de autoformação da humanidade, guiado por princípios internos de desenvolvimento e não por uma providência externa (Alves, 2019).

⁴² Conforme Nicolau (2019), a formação de Herder inicia-se após sua chegada, a Königsberg, onde dois espíritos iam influir decisivamente sobre ele: primeiramente I. Kant, que oferece ao jovem estudante de teologia as primeiras ideias filosóficas básicas e o conhecimento dos empiristas ingleses, como de Rousseau e J. G. Hamann.

Nicolau (2014) argumenta que, para Herder, “[...] ambos, razão e sentimento, devem carinhosamente e confiantemente aceitar-se, devem complementar-se para que sirvam também de deleite e prazer estético” (Nicolau, 2014, p. 89). Além disso, o autor entende que a identidade de um povo não pode ser dissociada de sua língua, clima e experiência histórica. Sem esses elementos, teríamos “[...] uma compreensão meramente subjetiva da realidade histórico-social dos homens” (Nicolau, 2014, p. 87).

Com isso, Herder antecipa uma concepção cultural e histórica da formação humana, na qual sentimento, pertencimento e historicidade assumem um papel central. Sua crítica ao racionalismo abstrato de seu tempo, que “[...] mostrava-se um entrave para o verdadeiro acesso à experiência, com suas armaduras conceituais e abstratas interpostas à sensibilidade” (Franceschini, 2020, p. 213), reforça a necessidade de uma formação ancorada no concreto da vida. Como observa Alves (2019, p. 5), a questão que orienta sua filosofia da história é “[...] como encontrar sentido para a vida humana em um mundo cada vez mais semelhante a uma vasta máquina da qual os indivíduos eram engrenagens governadas por uma implacável burocracia estatal”. As críticas de Herder se direcionaram especialmente ao Estado moderno em sua forma absolutista.

A concepção de Herder sobre a vida e a história é profundamente influenciada por uma visão organicista, o que repercute diretamente em sua concepção de ser humano e de educação, entendendo o indivíduo como “[...] um processo de formação e crescimento orgânico e não um átomo da sociedade ou como um genérico abstrato, como nas teorias jusnaturalistas dos séculos XVII e XVIII” (Alves, 2019, p. 5). Entender o homem como uma singularidade em processo de crescimento e transformação, cujo desenvolvimento exige disciplina, esforço e mediação cultural, é nutrir para florescer, não moldar à força.

Por isso, defende que o Estado não poderia ser o *telos* (fim) da civilização, “[...] cada individualidade (pessoa, povo, nação ou época histórica) tem seu valor próprio em si mesmo e, se livre para se desenvolver, chega ao máximo de perfeição possível” (Alves, 2019, p. 5). Diante disso, propõe que o Estado favoreça a *perfectibilidade*⁴³ e a expressão das potencialidades individuais em harmonia com a coletividade. Nesse sentido, elabora a ideia de que cada ser humano — assim como cada povo ou período histórico — carrega em si um potencial de cultivo orgânico, que envolve sensibilidade, liberdade e o desenvolvimento autêntico da individualidade (Alves, 2019).

⁴³ Conforme Alves, dentro da perspectiva de Herder, “[...] o impulso à perfectibilidade seria inato e inibi-lo equivaleria a uma traição contra a própria humanidade e seria, portanto, um prejuízo que o Estado infligiria a si mesmo ao privar-se de homens mais íntegros e melhores” (2019, p. 5).

Neste mesmo círculo encontramos Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Herder e Humboldt são figuras importantes do romantismo e também desempenharam papéis significativos no movimento do idealismo alemão. Este último surge como uma extensão dos estudos de Immanuel Kant e, embora não represente uma ruptura direta com o Iluminismo⁴⁴, incorpora críticas importantes que o romantismo posteriormente explorará.

Humboldt, assim como Herder, atuou em um contexto histórico de intensas transformações culturais e de crises políticas. Após as derrotas nas Guerras Napoleônicas, a Prússia atravessava um período de grave fragilidade em âmbitos diversos — político, militar e econômico —, o que exigia decisões estratégicas urgentes para sua reestruturação. Nesse contexto de instabilidade, a leitura de Alves (2019) torna-se elucidativa, ao oferecer elementos importantes para compreensão do papel de Humboldt nesse cenário e o modo como suas ideias dialogam com as exigências históricas e culturais de seu tempo.

Nessa época, a Alemanha era formada por uma verdadeira colcha de retalhos de pequenos principados autônomos, marcados por uma rígida estratificação social e pelo pequeno despotismo que não deixava espaço para a iniciativa individual e sufocava a criação cultural. Isso começa a mudar com a ascensão da Prússia ao longo do século XVIII. Com o fim da Guerra dos Sete Anos, em 1763, a Prússia surge como potência europeia (Alves, 2019, p. 7).

É neste contexto que surge a emergência da *Bildungstheorie* como resposta a uma necessidade social e histórica. Goergen argumenta que “[...] a concepção pedagógica do conceito de *Bildung* leva, no final do século XIX, à consagrada formulação programática de *Bildungstheorie*” (Goergen, 2019, p. 20), dando um fundamento científico ao “tornar-se humano”. Humboldt dá à ciência um estatuto de instrumento de constituição moral do homem e da nação “[...] à ciência como produção de conteúdo responsável pela formação intelectual e moral” (Goergen, 2019, p. 21). O conceito de *Bildung*, portanto, não é apenas educacional, mas político e epistêmico: é uma forma de organização útil à ordem emergente.

Assim, Humboldt já se apresenta como uma figura estratégica na legitimação da *Bildung* enquanto projeto normativo.

⁴⁴ Segundo Lemos (2011), Humboldt aprendeu com Kant e outros intelectuais da *Aufklärung* (Iluminismo) que existia uma disposição universal inata no ser humano, o que era uma ideia comum entre os pensadores iluministas. Essa ideia sugere que todos os seres humanos tenham características universais que os distinguem enquanto espécie. Além das influências iluministas, Humboldt ficou profundamente inspirado pelo romantismo, que valorizava a diversidade cultural e a individualidade.

Destacou-se como reformador das instituições de ensino alemãs, como um dos principais representantes do neo-humanismo⁴⁵ alemão e também como fundador do modelo moderno de universidades voltadas ao ensino e à pesquisa. Nesse modelo, ressaltou a importância da liberdade acadêmica e da articulação entre ciência objetiva e formação subjetiva. Os princípios centrais de sua organização institucional são a autonomia e a liberdade (Humboldt, 2006).

Concebe as instituições científicas superiores como espaços que devem operar com plena autonomia frente ao Estado⁴⁶, garantindo a liberdade acadêmica como condição fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da produção de conhecimento. Como aponta Alves (2019, p. 6) “[...] o desenvolvimento harmonioso e completo das forças do indivíduo só poderia ser realizado mediante um Estado que, ao limitar sua própria ação, propiciasse tanto a liberdade quanto as circunstâncias para a formação”.

A universidade, nesse modelo, não se limita a ser um espaço técnico de instrução; ela é também um espaço ético e formativo. Conforme a leitura de Weber (2006), de um lado, cabe-lhe promover o avanço da ciência; de outro, contribuir para a formação intelectual e moral do indivíduo.

No modelo proposto por Humboldt, a universidade não se reduz a um espaço técnico ou utilitário, voltado apenas à profissionalização ou à concessão de diplomas. Ela é concebida como um ambiente em que ciência e formação humana caminham lado a lado. Portanto, Humboldt não apenas organizou uma proposta administrativa, mas propôs uma filosofia institucional que ainda hoje serve de referência. Trata-se de um projeto formativo: formar homens críticos e reflexivos por meio do cultivo da ciência, da liberdade acadêmica e da autonomia intelectual.

A concepção de *Bildung* proposta por Humboldt envolve uma dimensão mais íntima das experiências fundamentais à constituição humana, na qual conhecimento e sentimento se entrelaçam em um esforço espiritual e moral que se traduz na sensibilidade e no caráter.

⁴⁵ No geral, o neo-humanismo alemão foi um movimento intelectual que exerceu uma grande influência no pensamento educacional moderno, especialmente na ideia de que a educação deve transcender os interesses utilitários (Marton, 2022), portanto “[...] a melhor maneira de servir à humanidade é entregar-se ao trabalho árduo e penoso de cultivar o próprio espírito” (Marton, 2022, p. 16). Lemos (2011), ao falar do Neo-humanismo e *Bildung*, descreve que o neo-humanismo, apoiado pelo Estado, conseguiu formalizar e legitimar a figura dos intelectuais e das instituições acadêmicas por meio de reformas que estabeleceram critérios e medidas burocráticas. Isso levou à criação de um domínio acadêmico organizado e à formação de uma aristocracia intelectual. Além disso, o neo-humanismo reflete o retorno da *Alterthumswissenschaft* (Ciência da Antiguidade) como parte da busca por uma formação completa e integrada, moldando a visão de *Bildung*.

⁴⁶ Conforme Alves (2019, p. 7) “[...] o Estado é considerado por Humboldt, tal como era para Herder, uma entidade artificial, enquanto a sociedade é o meio natural em que a individualidade pode se desenvolver e se expressar”.

Como afirma, “[...] estamos com isso nos referindo a algo ao mesmo tempo mais íntimo, ou seja, à índole que vem do conhecimento e do sentimento do conjunto do empenho espiritual e moral, a se derramar harmonicamente na sensibilidade e no caráter” (Humboldt *apud* Gadamer, 1991, p. 49). Tal formulação remete à ideia de uma formação interior que transborda para o exterior como modo de ser no mundo; o “empenho espiritual e moral” sugere um processo de autoformação ativa, que não é espontâneo nem mecânico, mas exige uma formação deliberada que não apenas se orienta por valores e saberes, mas também se curva à delicadeza de uma escuta sensível, disposta a se arriscar numa relação reflexiva com o mundo e consigo mesmo.

Na leitura de Alves (2019), a *Bildung* apresentada por Humboldt é inspirada em Kant⁴⁷: cultivar a si mesmo é um fim em si mesmo, não um meio para atender a interesses do Estado ou da economia. A reforma educacional de Humboldt reflete esse ideal — educação como um espaço de liberdade, de aperfeiçoamento interior, e não de adaptação para fins utilitários.

Com base na leitura de Alves, podemos perceber uma relação estreita entre Humboldt e o romântico Johann Wolfgang von Goethe⁴⁸ (1749-1832).

Para Humboldt, assim como para Goethe, o indivíduo cultivado é visto como síntese simbólica de toda a humanidade. A ideia é que, sem o cultivo de si, não poderia haver individuação. *Bildung* como cultivo é o desenvolvimento equilibrado e multidirecional das forças do indivíduo. Como cada indivíduo conteria em germe todas as potencialidades da humanidade, desdobrar sua personalidade e suas forças em todas as direções seria o destino íntimo (*das innere Schicksal*) de cada um (Alves, 2019, p. 7-8).

Esse pensamento parece refletir a ideia de que cada ser humano, desde o nascimento, carrega em si todas as potencialidades para realizar sua humanidade.

⁴⁷ Na leitura de Alves (2019, p. 6) “[...] Humboldt pensava o ideal de *Bildung* segundo o modelo da ação moral livre em Kant. Cultivar a si mesmo, esforçar-se pelo autoaperfeiçoamento contínuo de sua personalidade, é visto como fim em si, independente de qualquer razão utilitária ou pragmática, um verdadeiro imperativo categórico”.

⁴⁸ Conforme Dalbosco (2019), Goethe, ao seguir os caminhos abertos por Rousseau e Kant, aprofunda o gênero do romance de formação, herdando, em certa medida, a formação do homem rousseauiano expressa no *Emílio*. Em sua obra, Goethe introduz uma reflexão sobre a própria ideia de formação humana. Ao contrário de uma narrativa pautada por um progresso linear, sua escrita evidencia o caráter tenso, ambíguo e imprevisível do processo formativo. Essa perspectiva literária se distancia de uma concepção teleológica de *Bildung*, propondo, em vez disso, uma formação marcada pela abertura e pela contingência. Tal compreensão se expressa, por exemplo, na trajetória de um de seus principais personagens, no romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Em vez de conduzir o protagonista a um ponto final de realização, a narrativa insiste na incompletude da formação, permeada por hesitações, retornos e recomeços — processo em que o personagem, como aponta Dalbosco (2019, p. 51), “[...] não tem a certeza de que será feliz nessa contínua autodescoberta”.

O crescimento desse “germe” aponta para a missão de cada indivíduo — seu “destino íntimo” —, que apenas se cumpre ao expandir tais potencialidades, desdobrando sua personalidade e suas forças em múltiplas direções.

Entre essas direções possíveis, que podem ser convocadas para enriquecer as potências humanas, destaca-se especialmente a dimensão estética, manifestando-se como uma das vias constitutivas do processo formativo. A arte, em toda a sua amplitude, surge como possibilidade de uma experiência formativa singular. Ao trazer o pensamento neo-humanista para este diálogo, Alves (2019) chama atenção para uma questão central formulada pelos teóricos da *Bildung*: como estabelecer o vínculo entre a pessoa e sua cultura? Entre as possíveis respostas, sobressai, na leitura de Alves (2019), o papel da experiência estética como via formativa, já presente no pensamento de Humboldt.

De acordo com Humboldt, a experiência estética permite o cultivo do espírito (*Geist*) por meio da interação recíproca (*Wechselwirkung*) com o artefato artístico. A contemplação artística é exemplo de uma experiência que liberta o indivíduo de seu egocentrismo e suspende a clausura que faz com que ele viva apenas segundo seus interesses e desejos. Segundo Humboldt, uma vida dedicada à *Bildung* é um esforço contínuo de autoaperfeiçoamento, como fim em si mesmo, sem nenhum objetivo externo ou utilitário. Esse esforço pode ser comparado ao do artista na produção de uma obra de arte. Tal como o artista que dá forma à matéria bruta que tem em suas mãos, *Bildung* consiste em modelar o conteúdo plural e espontâneo das experiências vitais em uma totalidade harmônica e coerente (Alves, 2019, p. 8).

Essa interpretação se demonstra particularmente significativa como introdução ao pensamento de Friedrich Schiller (1759–1805), cuja proposta formativa também se realiza por meio da arte e de uma perspectiva estética em direção à liberdade.

Tanto Humboldt quanto Schiller reconheciam a centralidade da formação para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Schiller, no entanto, se destaca por suas contribuições literárias e filosóficas, especialmente em seu livro *Sobre a Educação Estética do Homem* (1795), obra em que explora questões fundamentais de seu tempo. Conforme a interpretação de Weber (2006), ao contrário da imagem amplamente difundida, a filosofia e a literatura alemã estavam profundamente engajadas com as questões políticas, particularmente diante dos impactos da Revolução Francesa (1789–1799) e da Revolução Industrial (1780).

Segundo Rosenfeld e Guinsburg (1993), é com os escritos de Schiller que surge o tema da alienação do homem:

[...] a essa luz, começa a emergir a figura do ser humano convertido em peça da roda gigante da civilização e que, por isso mesmo, não pode mais desenvolver sua personalidade total. Ele é apenas uma função mecânica, pervertido em sua essência por nossa civilização (Rosenfeld; Guinsburg, 1993, p. 272).

Schiller manifesta inquietações diante dos rumos de seu tempo, marcado por crises políticas, racionalismo excessivo e um pragmatismo que tudo reduz à utilidade. Em suas palavras, “[...] a *utilidade* é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. [...] Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século.” (Schiller, 2002, p. 22). Ao mesmo tempo, Schiller aponta os limites de uma razão filosófica que, ao pretender explicar tudo racionalmente, reduz o espaço do sensível, do poético, do estético. Assim, o campo da arte vai sendo cada vez mais comprimido (Schiller, 2002).

A partir deste contexto, Schiller (2002) reconhece a centralidade do debate político em sua época, momento em que o “litígio jurídico” — quando os rumos da sociedade estão sendo decididos não mais apenas pela força (como nas guerras e tiranias), mas por argumentos racionais, leis, direitos e deliberações públicas — sobre os rumos da humanidade parece deslocar-se da imposição da força para o julgamento racional.

Ainda que reconheça a importância do novo horizonte político, o pensamento em questão desloca o foco para outra via: a liberdade política, por si só, não seria suficiente sem uma formação estética do ser humano.

Em suas palavras, “[...] resisto a essa amável tentação, deixando que a beleza preceda a liberdade” (Schiller, 2002, p. 22), formulação que culmina em uma de suas célebres afirmações: “[...] pois é pela beleza que se vai à liberdade” (Schiller, 2002, p. 22). Nessa direção, Schiller (2002) parte do pensamento de que, enquanto o homem permanecer dividido entre sua natureza sensível e racional, a liberdade plena ainda lhe escaparia. Nessa cisão, a natureza continua a “[...] agir em seu lugar” (Schiller, 2002, p. 23), determinando suas ações, persistindo em sua condição fragmentária: ora entregue à força dos impulsos e necessidades imediatas, ora submisso ao rigor da razão abstrata, que o separa da experiência viva. Nas palavras de Schiller:

A natureza não trata melhor o homem que suas demais obras: age em seu lugar onde ele ainda não pode agir por si mesmo como inteligência livre. O que o faz homem, porém, é justamente não se bastar com o que dele a natureza fez, mas ser capaz de refazer regressivamente com a razão os passos que ela antecipou nele, de transformar a obra da privação em obra de sua livre escolha e de elevar a necessidade física à necessidade moral (Schiller, 2002, p. 23).

Schiller parte de uma estrutura do conflito da natureza humana como uma dialética entre o *impulso sensível*⁴⁹ e o *impulso formal*.⁵⁰ O primeiro é a condição da existência, mas também sua limitação.

O segundo aspira à universalidade, à liberdade e à forma⁵¹, mas se torna vazio se não dialoga com a sensibilidade. É da mediação entre esses dois impulsos que nasce o *impulso lúdico*, capaz de integrar sensibilidade e razão. No jogo — entendido aqui como expressão estética — o homem experimenta a beleza. Nas palavras de Schiller:

O impulso em que os dois atuam juntos (seja-me permitido chamá-lo *impulso lúdico* até que justifique a denominação), este *impulso lúdico* seria direcionado, portanto, a suprimir o tempo no tempo, a ligar o devir ao ser absoluto, a modificação à identidade. O impulso sensível quer ser determinado, quer receber o seu objeto; o impulso formal quer determinar, quer engendrar o seu objeto; o impulso lúdico, então, empenha-se em receber assim como teria engendrado e engendrar assim como o sentido almeja por receber (Schiller, 2002, p. 23).

⁴⁹O impulso sensível é aquele que deriva da existência física do ser humano — ou seja, da sua condição corpórea, concreta, sujeita ao tempo e à mudança. Nas palavras de Schiller (2002, p. 63), “[...] o primeiro destes impulsos, que chamarei sensível, parte da existência física do homem ou de sua natureza sensível, ocupando-se em submetê-lo às limitações do tempo e em torná-lo matéria: não lhe dar matéria, pois disso já faria parte uma atividade livre da pessoa que a recebe e a distingue daquilo que perdura. Matéria não significa, aqui, senão modificação ou realidade que preencha o tempo; este impulso exige, portanto, que haja modificação, que o tempo tenha um conteúdo. Este estado do tempo meramente preenchido chama-se *sensação*, e é somente através dele que se manifesta a existência física”. Além disso, o objeto do impulso sensível é a vida, o ser material e a presença imediata nos sentidos. Em suas palavras, “[...] o objeto do impulso sensível, expresso num conceito geral, chama-se vida em seu significado mais amplo; um conceito que significa todo o ser material e toda a presença imediata nos *sentidos*” (Schiller, 2002, p. 77).

⁵⁰O impulso formal tem como origem a natureza racional do ser humano — aquilo que em nós é capaz de abstrair do tempo, buscar a universalidade, a constância, a liberdade. Diferente do impulso sensível, que nos prende à mudança e à contingência, o impulso formal deseja a forma, a permanência, o que é válido em todo tempo. Em Schiller (2002), “[...] o segundo impulso, que pode ser chamado de impulso formal, parte da existência absoluta do homem ou de sua natureza racional, e está empenhado em pô-lo em liberdade, levar harmonia à multiplicidade dos fenômenos e afirmar sua pessoa em detrimento de toda alternância do estado. Por não poder a pessoa, enquanto unidade absoluta e indivisível, estar jamais em contradição consigo mesma, por sermos nós mesmos em toda a eternidade, o impulso que reclama a afirmação da personalidade jamais pode exigir algo diferente daquilo que tem de exigir por toda a eternidade; decide, portanto, para sempre como decide para agora, e ordena agora o mesmo que ordena para sempre. Compreende, pois, toda a sequência de tempo, vale dizer: suprime o tempo e a modificação; quer que o real seja necessário e eterno, e que o eterno e o necessário sejam reais; em outras palavras: exige verdade e justiça” (Schiller, 2002, p. 64-65). Ao que se refere ao objeto do impulso formal, “[...] o objeto do impulso formal, expresso num conceito geral, é a forma, tanto em significado próprio como figurado; um conceito que compreende todas as disposições formais dos objetos e todas as suas relações com as faculdades de pensamento” (Schiller, 2002, p. 77).

⁵¹Schiller aponta que toda forma, para ser percebida e experienciada, precisa de matéria, de limitação, e que o impulso sensível — ou seja, aquele que nos vincula ao mundo concreto, material, corpóreo — é a base de toda manifestação da humanidade. O ser humano, enquanto ser finito, necessita da sensibilidade para existir como forma concreta. Assim como o impulso sensível “desperta” a humanidade, também impede sua realização plena, em suas palavras: “[...] embora seja somente ele que desperta e desdobra as disposições da humanidade, é também ele que torna impossível sua perfeição” (Schiller, 2002, p. 64).

O *impulso lúdico* pode ser descrito como uma força criativa e formativa que se dedica a integrar e harmonizar os dois impulsos, sensível e formal, criando um novo espaço para a ação humana. Schiller expressa isso ao afirmar que o impulso lúdico ‘empenha-se em receber assim como teria engendrado e engendrar assim como o sentido almeja por receber’. Portanto, o *impulso lúdico* não apenas recebe, mas também gera e transforma: ele é capaz de integrar o receber (do sensível) com o engendrar (do formal), criando uma dinâmica em que o homem não apenas reage ao mundo externo, mas também o modifica.

O jogo, enquanto prática estética, constitui uma via privilegiada para experimentar essa transformação, pois parece operar em um constante processo de modelagem que atua livremente, em harmonia entre sensibilidade e razão. Ao jogar, ele não está submetido nem às forças naturais (impulsos, necessidades) nem às exigências racionais rígidas — o homem cria, experimenta, dá forma ao mundo e a si mesmo. Nesse processo, o transitório e o permanente se reconciliam. Como formula Schiller, “[...] o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem quando joga” (Schiller, 2002, p. 80). O ser humano que joga, assim, expressa uma disposição estética — a manifestação da *forma viva* (*lebende Gestalt*), marcada pela liberdade criadora e pela transformação contínua de si. Em suas palavras:

O objeto do impulso lúdico, representado num esquema geral, poderá ser chamado de *forma viva*, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por beleza. [...] Mediante essa definição, se é que chega a ser uma, a beleza não é nem estendida a todo o âmbito do que é vivo nem se encerra nele. Um bloco de mármore, embora seja e permaneça inerte, pode mesmo assim tornar-se forma viva pelo arquiteto e escultor; um homem, conquanto viva e tenha forma, nem por isso é uma forma viva. Para isso seria necessário que sua forma fosse viva e sua vida, forma. Enquanto apenas meditamos sobre sua forma, ela é inerte, mera abstração; enquanto apenas sentimos sua vida, esta é informe, mera impressão. Somente quando sua forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento o homem é forma viva, e este será sempre o caso quando o julgamos belo (Schiller, 2002, p. 77-78).

Neste sentido, parece que a forma deve se deixar atravessar pela vitalidade, ganhando movimento, sentimento e presença; mas deve manter sua estrutura interna, sua capacidade de dar unidade e sentido à experiência. Quando Schiller diz: “*Somente quando sua forma vive em nossa sensibilidade*”, parece querer nos sussurrar que a vida da forma só acontece quando ela nos alcança, quando acende algo dentro de nós. Schiller nos dá aquela imagem do bloco de mármore, inerte, frio, sem vida humana — e ainda assim, capaz de tornar-se forma viva nas mãos do escultor. Há uma delicadeza em jogo: vida e forma precisam se tocar sem se anular.

Nesse mesmo movimento de crítica à insuficiência do Estado como agente formador, Schiller reconhece que não se pode esperar dele o enobrecimento espontâneo do caráter humano. Por isso, volta-se às belas-artes como instrumento privilegiado de formação: “[...] cheguei ao ponto a que se dirigiam todas as minhas considerações precedentes. Este instrumento são as belas-artes; estas fontes nascem em seus modelos imortais” (Schiller, 2002, p. 49). Aqui, opera-se uma virada fundamental: a formação estética surge como via de elevação do humano.

Nesse mesmo movimento, Schiller reconhece que não se pode esperar do Estado o enobrecimento espontâneo do caráter humano. Por isso, se volta às belas-artes como via formativa, como ele mesmo afirma: “[...] cheguei ao ponto a que se dirigiam todas as minhas considerações precedentes. Este instrumento são as belas-artes; estas fontes nascem em seus modelos imortais (Schiller, 2002, p. 49). Contudo, Schiller não ignora os desafios desse caminho. Ele mesmo se pergunta: “[...] mas como o artista se resguarda das corrupções de sua época, que o envolvem por todos os lados? Desprezando o seu juízo.” (Schiller, 2002, p. 50). Nesse sentido, o artista não deve se deixar arrastar pelos modismos de sua época, nem pela busca de aprovação pública.

Sua orientação vem de dentro — de uma forma interior que reconhece como verdadeira e digna — e é por ela que molda suas obras “[...] em todas as formas sensíveis e espirituais” (Schiller, 2002, p. 51).

Esse gesto artístico ultrapassa o presente: trata-se de uma oferta ao tempo, “[...] lançá-lo silenciosamente no tempo infinito” (Schiller, 2002, p. 51). Criar, assim, é lançar no mundo algo que talvez só o futuro saberá acolher — é confiar nas *belas artes* a potência de formar o humano para além das urgências do agora.

Como alcançar esse instante? Schiller sabia: é preciso uma *quietude criadora* rara;

Nem todos, porém, que têm este ideal ardente na alma, foi dada a quietude criadora, a grande paciência que permite imprimi-lo na pedra muda ou vertê-lo na palavra seca para confiá-lo às mãos fiéis do tempo. Demasiado tempestuoso para caminhar por esse meio calmo, o impulso criador divino atira-se muitas vezes imediatamente à realidade e à vida ativa, tentando figurar a matéria informe do mundo moral (Schiller, 2002, p. 51).

Por outro lado, Schiller nos lembra que nem todos possuem essa tranquilidade necessária. O impulso criador, muitas vezes, não espera; ele quer se lançar ao mundo imediato, moldando a realidade de maneira crua e sem refinamento. O artista precisa de uma certa solidão interior, de uma distância crítica em relação ao que o cerca, para criar algo que não seja apenas reflexo do presente.

O filósofo adverte: “[...] o artista é, decerto, o filho de sua época, mas aí dele se for também seu discípulo ou até seu favorito” (Schiller, 2002, p. 50). Isso sugere uma conformidade acrítica que comprometeria a integridade e a autonomia da arte. Nessa direção, o artista deve ser nutrido “[...] com leite de uma época melhor, deixando-o atingir a maturidade sob o céu distante da Grécia” (Schiller, 2002, p. 50). O que o filósofo nos apresenta é um ideal de formação que deve ser nutrido sob a influência de valores e ideais clássicos, ambiente simbólico de pureza e excelência que seguem se sustentando no tempo, como destaca o conhecimento da Antiguidade Grega.

O artista aparece, em Schiller, como uma força restauradora, capaz de oferecer uma crítica vigorosa e transformadora à sua época, marcada por valores decadentes e formas corrompidas. Em suas palavras: “[...] quando se tiver tornado homem, volte, figura estrangeira, a seu século” (Schiller, 2002, p. 50). Essa imagem sugere que o artista só pode retornar ao seu tempo após realizar, em si, um processo de formação interior. Schiller indica que sua inspiração pode ser encontrada em formas nobres, preservadas da influência de modismos e tendências passageiras. A partir dessa elevação, o artista é convidado a trabalhar com a matéria do agora, moldando-a com essas referências que resistem ao tempo e continuam a dialogar com o presente.

Nesse sentido, a arte se apresenta como uma força formadora justamente por possibilitar a fusão entre imaginação e ação: “[...] nos jogos de sua imaginação e na série de suas ações” (Schiller, 2002, p. 51). A imaginação artística é lúdica, criativa, aberta a novos horizontes. Mas há, no gesto do artista, uma seriedade silenciosa: um compromisso com a obra, que envolve esforço, disciplina e a busca por dar forma tanto ao agir quanto à criação.

Pode-se compreender esse processo como uma condução interior por princípios que moldam valores vivos — uma formação que se desenha na construção íntima, no cultivo do interior do ser humano. A transformação não é apenas externa, mas também interna, como Schiller expressa com precisão: “[...] o edifício da ilusão e do arbítrio cairá, terá de cair, já terá caído, tão logo tiveres a certeza de que ele se inclina; é preciso, contudo, que se incline no homem interior e não apenas no exterior” (Schiller, 2002, p. 51). Há, aqui, uma exigência de recolhimento, de cultivo de um espaço de silêncio e reverência interior para criar.

Nessa direção, Schiller sustenta ainda que “[...] a beleza é certamente obra da livre contemplação, e com ela penetramos o mundo das Ideias — mas sem deixar, note-se bem, o mundo sensível, como ocorre no conhecimento da verdade” (Schiller, 2002, p. 93).

A beleza, portanto, não emerge da alternância entre o sensível e o racional, mas do encontro livre entre ambos, na contemplação, em que se sustentam reciprocamente na liberdade da experiência estética. Logo, Schiller apresenta a dimensão estética como fundamento da educação (*Bildung*). Em sua perspectiva filosófica e estética sobre a educação, o homem pode tornar-se livre por meio da beleza, mediante o potencial formativo da arte, na qual a liberdade se realiza no jogo com a beleza, conduzindo o indivíduo à plenitude de sua dignidade, em contraposição à fragmentação de sua época.

Ainda no século XVIII e início do século XIX, o conceito de *Bildung* estava profundamente enraizado no pensamento do idealismo alemão, no pré-romantismo e com destaque no neo-humanismo, e que em alguma medida estava influenciado tanto pelas ideias quanto pelos ideais dos pensadores da tradição filosófica. Esse período, marcado pela busca pela liberdade, verdade e beleza, via a *Bildung* como um processo contínuo e dinâmico da formação integral do ser humano, com ênfase na autonomia e no desenvolvimento ético, estético e intelectual, como bem expressa Alves (2019).

[...] como um ideal cosmopolita e universalista que estava associado com as ideias de autonomia e autodeterminação individual e com a imagem de um indivíduo integral dotado de uma personalidade esteticamente harmoniosa. Numa chave idealista, essa concepção da educação também ecoava os ideais de saber puro e desinteressado, desvinculado de finalidades externas e objetivos utilitários (Alves, 2019, p. 9).

Como já exposto anteriormente, e retomando o que reforça Alves (2019), a *Bildung* é originalmente desvinculada de interesses pragmáticos e utilitários, conforme defendido por Humboldt e pelos neo-humanistas. No entanto, após o período da Restauração (1815–1848) — marcado por reformas constitucionais, sociais, militares e econômicas —, a *Bildung* passou por uma profunda transformação. Embora esse período tenha sido caracterizado por forte repressão, ele também representou o início do desenvolvimento de um intenso movimento nacionalista, voltado à unificação dos diversos Estados alemães.

Com o avanço do regime da Restauração, a *Bildung*, antes concebida como um ideal de formação livre e integral, começa a ser capturada por interesses de controle e normatização, a fim de restringir as liberdades⁵². O Estado, empenhado em reprimir tensões políticas e consolidar sua autoridade, vê na educação um instrumento estratégico de vigilância e conformação social.

⁵² Conforme (Alves, 2019, p. 11) “[...] em 1819, os chamados decretos de Carlsbad restringiram as liberdades de imprensa, de associação e de expressão como resposta à agitação social e nacionalista, principalmente nas ligas de estudantes (*Burschenschaften*)”.

O que era impulso de elevação humana torna-se engrenagem de distinção e ordenamento entre grupos. Como observa Alves (2019, p. 11), “[...] *Bildung* torna-se, então, cada vez mais um instrumento de distinção entre grupos sociais”. Essa inflexão marca uma mudança profunda na institucionalização da educação, que passa a ser instrumentalizada como ferramenta de controle social, distinção de classe e manutenção da ordem vigente. Na leitura de Alves (2019), esse deslocamento demonstra como o ideal humanista da formação foi progressivamente submetido às exigências de um modelo político e social interessado mais em formar homens úteis.

[...] o passo decisivo foi a instrumentalização dos *Gymnasien*. Tendo como centro os estudos clássicos, o *Gymnasium* estava acima das escolas tradicionais e era a única instituição de ensino secundário a poder aplicar o Abitur, exame que dava acesso às universidades alemãs. Ao lado do *Gymnasium*, foram criadas as *Realschulen* (escolas reais), que formavam para funções técnicas e burocráticas no comércio e na indústria. Além do latim, as *Realschulen* enfatizavam as disciplinas realistas, úteis para a profissão, como matemática, ciências naturais e línguas modernas. Aos egressos das *Realschulen* era barrado o acesso às universidades e ao funcionalismo público, reservados à *Bildungsbürgertum* egressa dos prestigiosos *Gymnasien* (Alves, 2019, p. 11)

Essa divisão reforçou a ideia de *Bildung* como algo que não só diferenciava os indivíduos por seu nível de conhecimento, mas também marcava uma forma de distinção social baseada no acesso à cultura erudita.

A noção de *Bildung* passou a ser sinônimo de "cultura geral", associada à *burguesia culta*⁵³ (*Bildungsbürgertum*), que se destacava pela posse dessa educação humanista e universalista, acessível apenas a uma camada privilegiada da sociedade em evidente contraste com o projeto humanista e universalista defendido por Humboldt.

Com a aceleração da industrialização e o ingresso de uma nova classe média nos níveis mais altos do sistema educacional, intensificou-se a pressão por uma formação técnica e voltada para a prática. Esse movimento refletia, por um lado, a resposta às novas exigências do mercado de trabalho, que demandava competências específicas e operacionais; por outro, implicava um deslocamento nos sentidos atribuídos à formação, que começava a se distanciar do ideal humanista de desenvolvimento integral do indivíduo. Como observa Britto (2012):

⁵³O que lhe confere esse estatuto simbólico são os exames e títulos universitários. *Bildung* se torna o denominador comum desse grupo social heterogêneo, formado por diversas profissões e confissões religiosas, conferindo-lhe uma identidade comum e um habitus caracterizado por um mesmo sistema de valores. Nessa chave de leitura, o conceito de *Bildung* passa a equivaler à posse da cultura geral e a ser visto como um símbolo de status que confere distinção social e estabelece a barreira que separa a classe média culta das camadas sociais incultas. As associações com os ideais de autodeterminação, autonomia e emancipação ficam em segundo plano na medida em que o ideal de *Bildung* é apropriado pelo Estado prussiano e torna-se a marca distintiva das classes superiores (Alves, 2019, p. 12)

Isso se deu especialmente após o processo de industrialização se acelerar na Alemanha na segunda metade do século XIX e pela entrada de uma classe média emergente nos níveis mais avançados do sistema educacional. Com isso, para manter intacto seu ideal de autonomia e sua compreensão essencialmente aberta do ensino, o Estado alemão regulamentou a criação de novos tipos de escolas técnicas, as *Volkshochschulen*, as *Fachschulen* e outras instituições de ensino profissionalizante, preservando a carga simbólica exclusivamente humanista que garantiu ao *Gymnasium* o poder majoritário sobre a concepção de autonomia das instituições pedagógicas modernas (Britto, 2012, p. 227).

Paralelamente a esse movimento, o fortalecimento do nacionalismo alemão e o processo de unificação (culminando em 1871), associados à busca por avanços econômicos e tecnológicos, criaram um contexto favorável à instrumentalização dos conceitos de *Bildung* e *Kultur*. Inicialmente concebida como um ideal de formação autônoma e universal, a *Bildung* passou a ser reinterpretada para servir aos interesses do Estado prussiano, especialmente sob a liderança de Bismarck⁵⁴. Como aponta Alves (2019), esse novo uso político da *Bildung* a transformou em um instrumento de afirmação nacional e de distinção cultural diante de outras potências europeias, como a França e a Inglaterra — moldando a ideia de uma cultura superior e hierarquicamente estabelecida.

Por fim, compreendemos que o conceito de *Bildung* é atravessado por diversas forças — metafísica, teológica, idealizante e teleológica. É profundamente influenciado pela tradição da *Paideia* grega e pela *Humanitas* latina, como destacado ao longo deste capítulo, o que nos permite entender que se trata de um conceito indissociável de uma historicidade rica e significativa, marcada por desdobramentos políticos, culturais, éticos, morais, estéticos e econômicos. Essa complexidade culmina no modo como concebemos a formação humana na contemporaneidade. Consideramos as correntes filosóficas fundadoras e reconhecemos que tais construções demandam tempo e esforço. No entanto, o que foi aqui exposto não permite uma conclusão definitiva sobre o conceito de *Bildung*, pois trata-se de uma noção vasta, multifacetada e aberta a contínuas interpretações.

⁵⁴ A transferência do Império Alemão ocorreu após a vitória na Guerra Franco-Prussiana, sob a liderança de Otto von Bismarck, o “Chanceler de Ferro”. No contexto de ascensão do Estado autoritário, os conceitos de *Bildung* e *Kultur* foram utilizados para promover e glorificar o Estado (Alves, 2009).

3. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA FORMAÇÃO HUMANA: DIÁLOGOS COM NIETZSCHE

Neste capítulo dialogaremos com o pensamento filosófico de Friedrich Nietzsche, a fim de estabelecermos aproximações com o campo da formação humana e os ideais da *Bildung*. Abordaremos como a crítica do filósofo desestrutura a visão idealista e otimista de uma natureza humana predeterminada, bem como a noção de um *télos*, seja ele divino ou racional, que orientaria, de modo necessário, a ação e a formação humana. Nesse sentido, consideraremos como a crítica de Nietzsche desestabiliza a noção de sujeito, pilar da filosofia moderna ocidental, explorando as tensões que sua crítica provoca aos ideais formativos da educação e da *Bildung*/formação humana.

O capítulo também dialoga com o pensamento de Byung-Chul Han, que se ocupa em pensar a existência humana no contexto neoliberal. Trazê-lo para a discussão sugere como a cultura contemporânea tende a dificultar — e, em alguns casos, inviabilizar — o cultivo de si. Por fim, abordaremos o cultivo de si em Nietzsche como possibilidade diante dos desvios da *Bildung* e dos desafios contemporâneos, entendido como tarefa de experimentação de si e do mundo, que quiçá possa viabilizar o caminho formativo de tornar-se o *timoneiro* da própria existência.

3.1. A CRÍTICA DE NIETZSCHE AO IDEAL ALEMÃO DE BILDUNG. O QUE DESEJA SUA CRÍTICA?

Após esse breve percurso histórico pelas concepções de formação — da *Paideia* grega à *Humanitas* latina, culminando no ideal da *Bildung* moderna —, nosso olhar se volta para o pensamento disruptivo do filósofo alemão Friedrich Nietzsche⁵⁵ (1844–1900), cuja filosofia representa uma crítica radical aos fundamentos metafísicos da tradição filosófica ocidental, desestabilizando a ideia de uma essência humana universal e fixa, fragilizando os alicerces metafísicos que sustentaram o pensamento filosófico e pedagógico.

⁵⁵ Na perspectiva de Cambi (1999, p. 503) “[...] Nietzsche foi — entre o Oitocentos e o Novecentos — a voz mais inquietante e mais radical não só no campo filosófico, mas também no pedagógico, no qual introduziu revisões drásticas e alternativas claríssimas, críticas agudas e ‘projeções’ ousadas”. Destaco aqui um breve contexto biográfico de Nietzsche feito na leitura de Werner Stegmaier (2013, p. 224), em suas palavras: “[...] Nietzsche foi artista não apenas em sua filosofia, pois também foi poeta e compositor, ainda que por profissão tenha sido filólogo. Nascido em 15 de junho de 1844 em Rocken, nas mediações de Lutzen, na Saxônia, filho de um pastor, estudou primeiramente teologia em Bonn, depois filologia clássica. Quando seu professor, Friedrich Wilhelm Ritschl, passou a lecionar em Leipzig, transferiu-se para a universidade dessa cidade, onde se entusiasmou com a filosofia de Arthur Schopenhauer e conheceu pessoalmente Richard Wagner. Devido a seus trabalhos filológicos de pesquisa que foram publicados já durante seu período como estudante, Nietzsche foi, em 1869, antes mesmo da conclusão de seu doutoramento, nomeado professor associado de Filologia Clássica na Basileia”.

Desta forma, a própria noção de formação humana é desestabilizada, pois o filósofo desloca certezas e desafia pressupostos aparentemente inquestionáveis. É nesse momento de vertigem que Nietzsche, um dos pensadores mais incisivos de seu tempo, irrompe com seu pensamento cortante, recusando as ilusões de uma racionalidade objetiva. Suas suspeitas nos arrancam da falsa segurança daquele sujeito idealizado, centrado, racional, senhor de si e esclarecido, apresentando a fragilidade desses ideais.

Essa reflexão dialoga diretamente com o pensamento idealista e otimista de uma natureza humana predeterminada e com a noção de um *télos*, seja ele divino ou racional, que orientaria, de modo necessário, a ação e a formação humana. Portanto, a *Bildung*, tradicionalmente concebida como a realização de um ideal universal de humanidade, é convocada a ser transvalorada. Trata-se, portanto, de uma crítica que desloca a *Bildung* de sua função normativa e teleológica, abrindo espaço para compreendê-la como expressão singular que se passa pelo corpo e, portanto, por forças e impulsos que querem dar vazão, desvinculada de um caminho fixo ou pré-determinado.

Nietzsche não rejeita o valor da *Bildung*⁵⁶, tão central na tradição cultural alemã, mas denuncia sua progressiva degeneração. Tal como destacado no capítulo anterior, a burguesia culta reconfigura o conceito, apropriando-se dele e convertendo-o em um instrumento de poder e distinção social. Tal processo conduz a um modelo de domesticação, de caráter moralizante e funcional às exigências do Estado, do mercado e da ciência; modelo este que, conforme Dias (2024, p. 108), foi “[...] criado para satisfazer as exigências do Estado e da burguesia mercantil”. Como alternativa a esse processo de esvaziamento, a filosofia de Nietzsche abre a possibilidade de uma ressignificação da *Bildung*. Essa perspectiva será abordada no final do capítulo em contraponto aos ideais e aos desafios contemporâneos.

Como exposto anteriormente, o conceito de sujeito, formulado na modernidade, passou a estruturar a sociedade ocidental em diferentes esferas, inclusive no campo educacional, influenciando diretamente a concepção de *Bildung*. A tradição filosófica ocidental, ao privilegiar a razão e consolidar os ideais da filosofia moderna, concebeu o humano fundamentalmente como sujeito — ora como sujeito do conhecimento, ora como sujeito esclarecido. Essa imagem, como vimos, entrelaça-se profundamente com os ideais de formação humana.

⁵⁶ Lembrando que, na interpretação de Alves, “[...] Nietzsche não rejeita por si mesmo esse valor central na sociedade alemã, mas constata sua degradação e tenta imprimir-lhe uma nova semântica. Essa tarefa é empreendida nas quatro Considerações Intempestivas, nas quais o jovem Nietzsche procura desafiar os valores da sociedade alemã de sua época, e nas obras do período intermediário e final de sua obra, em que Nietzsche abandona a ideia de *Bildung* em benefício da noção de “cultivo de si” (Alves, 2018, p. 29).

No entanto, trata-se de uma concepção que repousa sobre uma representação fixa do homem, a qual Nietzsche procura desconstruir.

Nesse sentido, conforme observa Paschoal (2018, p. 97), o filósofo dirige suas críticas à noção de sujeito entendida como “[...] unidade autônoma, capaz de conhecer a si mesmo e o mundo ao seu redor e de tomar decisões e de agir livremente neste mundo”, modelo que culmina na figura do homem objetivo⁵⁷ — isto é, na produção de um tipo humano impessoal, disciplinado, funcional e adaptado à lógica de seu tempo. A consolidação da razão como princípio universal, especialmente a partir da modernidade, esteve intimamente ligada à construção de um ideal de humanidade. Pensava-se que, por meio do exercício racional, o ser humano alcançaria sua plenitude moral, cognitiva e social — um caminho formativo que visava realizar a essência humana em sua expressão mais elevada, capaz de governar a si mesmo por meio do uso da razão, inibindo o sensível.

Para compreender o que está em jogo na crítica de Nietzsche ao ideal alemão de *Bildung*, bem como os objetivos dessa crítica, é fundamental considerar como seu pensamento desestabiliza um dos pilares da filosofia moderna ocidental: a noção de sujeito. Dito isto, acreditamos que passear pelo conceito de sujeito a partir de uma perspectiva nietzschiana — com base em seus intérpretes e comentadores — torna-se essencial, pois é justamente nele que se condensam os ideais, promessas, valores morais e expectativas que o filósofo procurou desconstruir. Essa desconstrução, porém, não ocorre de forma isolada; ela integra um projeto mais amplo de contestação à tradição metafísica ocidental⁵⁸, atingindo as bases sobre as quais se ergueram as concepções modernas de verdade e moralidade que orientaram a formação humana/*Bildung*.

⁵⁷ Em *Além do Bem e do Mal*, o filósofo (Nietzsche, 2009, §207) diz: “[...] o homem objetivo é um instrumento, um precioso instrumento de medida [...] Ele é apenas um instrumento; digamos que é um *espelho* — não uma “finalidade de si” mesmo [...] O homem objetivo é de fato um espelho: habituado a submeter-se ao que quer ser conhecido [...]”. Portanto, o filósofo apresenta um tipo humano que é descrito como alguém sem essência própria, que “[...] mistura facilmente a sua pessoa com a de outro” e “[...] não mais sabe afirmar, não mais sabe negar”, um tipo humano esvaziado, produto ou sintoma da hipervalorização da objetividade, da racionalidade e da impessoalidade moderna.

⁵⁸ Em *A Gaia Ciência*, no aforismo 125, a célebre declaração “Deus está morto” pode ser interpretada como o colapso dos fundamentos metafísicos tradicionais que sustentam tanto a moral religiosa quanto a concepção de um sujeito racional, centrado e universal. Nessa direção, segundo Itaparica, “[...] a marca comum da metafísica ocidental, segundo Nietzsche, é a sua natureza dogmática. Por dogmatismo, ele entende a postulação de um âmbito transcendente à experiência, aceito incondicionalmente” (Itaparica, 2011, p. 60). Complementando essa leitura, o *Dicionário Nietzsche* afirma que “[...] ao atacar de modo veemente a metafísica em vários momentos de sua obra, Nietzsche está, antes de mais nada, a combater o dualismo de mundos e a criticar toda e qualquer concepção que esteja comprometida de algum modo com o plano transcendente” (Marton, 2016, p. 302).

Distanciando-se de definições rígidas, trata-se de sondar as tensões e desestabilizações que sua crítica provoca aos ideais formativos para pensar a formação humana. Ao final desse percurso, que reúne distintas interpretações de perspectivas, quiçá possamos vislumbrar o propósito de Nietzsche em sua crítica ao ideal alemão de *Bildung*. Nesse sentido, faremos um passeio pela questão do sujeito em Nietzsche.

No prólogo de *Além do Bem e do Mal* (2005), Nietzsche desafia a tradição filosófica a repensar os conceitos de “alma”, “sujeito” e “eu”, erigidos pelos filósofos dogmáticos como fundamentos para “[...] construir o alicerce das sublimes e absolutas construções filosóficas”, mas que para Nietzsche não passavam de uma “[...] nobre infantilidade e coisa de iniciantes” (Nietzsche, 2005, p. 7). Tais conceitos, segundo o filósofo, não são mais que superstições apoiadas em um “[...] jogo de palavras, alguma sedução por parte da gramática, ou temerária generalização de fatos muito estreitos, muito pessoais, demasiado humanos” (Nietzsche, 2005, p. 7). Mesmo os esforços dos dogmáticos em se afastar dos pressupostos metafísicos⁵⁹ de cunho religioso não impediram que tais crenças permanecessem em suas formulações filosóficas. Nas palavras de Nietzsche:

⁵⁹ Essa reflexão nos conduz diretamente à crítica de Nietzsche aos filósofos dogmáticos pela busca da verdade, aos quais ele dirige uma interrogação: “[...] mas por que sempre a verdade?” — um golpe incisivo contra a pretensão da tradição filosófica ocidental que está ancorada na metafísica de uma verdade absoluta. Conforme Itaparica (2011), a metafísica ocidental caracteriza-se por um dogmatismo persistente e é sustentada por três pilares, entre eles a crença em um fundamento *incondicionado*. Consideramos, neste contexto, como um princípio aceito sem questionamento, considerado base última de todo conhecimento, seja teológico ou racional (Itaparica, 2011). Para contribuir com o debate, a partir da leitura de Nietzsche, Stegmaier (2013) sublinha que esse dogmatismo atravessa toda a tradição metafísica, de Platão a Hegel, ao construir a ideia de verdade sob o fundamento do incondicionado. Inicialmente associado ao conceito de substância, o incondicionado é descrito como aquilo que possui “[...] unidade, identidade, duração, causa e objetividade”, sendo “[...] aquilo de que tudo mais depende, mas que não depende ele mesmo de nada mais, portanto autônomo ou incondicionado” (Stegmaier, 2013, p. 38). Assim, a própria metafísica é definida por Nietzsche, como cita Stegmaier (2013, p. 38), como “[...] a derivação do condicionado a partir do incondicionado” (KGW VII, 8 [25]). Portanto, nesta perspectiva, o projeto metafísico seria a busca pelo fundamento último, incondicionado, para explicar o mundo condicionado. A razão (ou pensamento, consciência) é quem “apreende seu caráter incondicionado”. O segundo pilar (Itaparica, 2011) reside na profunda influência da *gramática* sobre o desenvolvimento do pensamento filosófico. Argumenta-se que as estruturas fixas da linguagem, como a relação sujeito-predicado — como destacado em Descartes, mas que de certa forma teve seus traços na antiguidade grega com Sócrates e que será abordado mais adiante — operaram como um mecanismo de fabricação conceitual. Isso levou à criação de noções substancializadas como ‘alma’, ‘eu’ e ‘sujeito’, que foram subsequentemente naturalizadas na história do vir-a-ser e entendidas como propriedades intrínsecas e imutáveis da realidade. A terceira sustentação, por sua vez, refere-se à generalização indevida de falácias, pela qual os sistemas universais dogmáticos são construídos. Mediante um procedimento indutivo, derivam-se verdades supostamente absolutas a partir de experiências particulares e contextos específicos. Em sua crítica à verdade defendida pelos ditos dogmáticos, Nietzsche, na interpretação de Giacóia Júnior (2002, p. 10), aponta dois equívocos centrais. O primeiro reside na inaptidão dos filósofos dogmáticos como conquistadores da verdade, dada sua adesão a verdades fixas e inquestionáveis. O segundo seria a ilusão de que se possa ter acesso a uma verdade nua, objetiva.

Que faz, no fundo, toda a filosofia moderna? Desde Descartes — e antes, apesar dele, do que a partir do seu precedente — todos os filósofos têm feito um atentado contra o velho conceito de alma, sob aparência de uma crítica ao conceito de sujeito e predicado — ou seja: um atentado contra o pressuposto fundamental da doutrina cristã. A filosofia moderna, sendo um ceticismo epistemológico, é, abertamente ou não, anticristã: embora, diga-se para ouvidos mais sutis, de maneira nenhuma antirreligiosa. Pois antigamente se acreditava na “alma”, assim como se acreditava na gramática e no sujeito gramatical: dizia-se que “eu” é condição, “penso” é predicado e condicionado — pensar é uma atividade, para a qual um sujeito *tem* que ser pensado como causa. Tentou-se então, com tenacidade e astúcia dignas de admiração, enxergar uma saída nessa teia — se não seria verdadeiro talvez o contrário: “penso”, condição; “eu” sendo uma síntese *feita* pelo próprio pensar. Kant queria demonstrar, no fundo, que a partir do sujeito, da “alma”, pode não lhe ter sido estranho, pensamento este que, como filosofia vedanta, já houve uma vez na terra, com imenso poder (Nietzsche, 2005, p. 53).

É nesse contexto que Nietzsche dirige sua crítica à fé ingênua na razão — crença que, segundo ele, atravessa toda a tradição filosófica ocidental, desde o pensamento socrático-platônico-cristão até os modernos, como em Descartes, com a noção de sujeito do conhecimento, e em Kant, com a concepção de sujeito livre (Paschoal, 2018). Enquanto esses pensadores, identificados por Nietzsche como dogmáticos, não colocaram em questão os pressupostos que sustentavam seus próprios sistemas⁶⁰, o filósofo faz justamente o movimento inverso: ele suspeita:

De onde retiro o conceito de pensar? Por que acredito em causa e efeito? O que me dá direito a falar de um Eu, e até mesmo de um Eu como causa e, por fim, de um Eu como causa de pensamentos? Quem, invocando uma espécie de intuição do conhecimento, se aventura a responder de pronto essas questões metafísicas, como faz aquele que diz: 'Eu penso e sei que ao menos isso é verdadeiro, real e certo' — esse encontrará hoje à sua espera, num filósofo, um sorriso e dois pontos de interrogação (Nietzsche, 2005, p. 21).

Esse trecho evidencia como Nietzsche direciona sua crítica ao sujeito do conhecimento, tendo como alvo direto a herança cartesiana do *cogito* — *penso, logo existo* —, isto é, a ideia de que o “eu” constitui um ponto de partida inabalável para o conhecimento e que haveria uma autoevidência no sujeito pensante. Como já discutido no primeiro capítulo, nessa perspectiva é pela consciência que o ser humano estabelece uma nova relação consigo mesmo e com o mundo: por meio dela, é que podemos acessar a razão e se reconhecer como um “eu” distinto, capaz de pensar, conhecer e afirmar a própria existência.

⁶⁰ Como sintetiza Giacóia Júnior sobre a vontade de sistema (2002, p. 13) “A vocação dos filósofos para os grandes sistemas é uma violentação da verdade, para encerrá-la, com toda segurança, nas invencíveis fortalezas dogmáticas que para ela construíram, aqueles majestosos castelos metafísicos, a que hoje damos o nome de sistema”.

O que Nietzsche faz, enquanto filósofo da suspeita, é justamente questionar essa associação intrínseca entre o “eu” e o predicado “penso”, percebendo quanto tal vínculo está sustentado por pressupostos não examinados e crenças herdadas. Em passagem posterior de *Além do Bem e do Mal* (§16), Nietzsche afirma que há uma série de “afirmações temerárias” na certeza mais celebrada da filosofia moderna:

Se decomponto o processo que está expresso na posição “eu penso”, obtenho uma série de afirmações temerárias, cuja fundamentação é difícil, talvez impossível — por exemplo, que sou eu quem pensa, que tem de haver necessariamente um algo que pensa, que pensar é atividade e efeito de um ser que é pensado como causa, que existe um ‘Eu’, e finalmente que já está estabelecido o que designar como pensar — que eu sei o que é pensar. Pois, se eu já não tivesse me decidido comigo a respeito, por qual medida julgaria que o que está acontecendo não é talvez “sentir” ou querer? Em resumo, aquele “eu penso” pressupõe que eu compare meu estado momentâneo com outros estados que em mim conheço, para determinar o que ele é: devido a essa referência retrospectiva a um “saber” de outra parte, ele não tem para mim, de todo modo, nenhuma “certeza” imediata (Nietzsche, 2005, p. 21).

Conforme observa Paschoal (2018), Nietzsche identifica em Descartes⁶¹ um exemplo emblemático da ilusão metafísica profundamente enraizada nas convenções da lógica e da linguagem⁶². A estrutura gramatical — sujeito, verbo e predicado — reforça a crença de que toda ação, como o ato do pensar, necessariamente pressupõe um agente, um “eu” que pensa. Contudo, para Nietzsche, a afirmação “eu penso” não se constitui numa percepção imediata ou indubitável do presente, mas depende de um processo complexo de comparação e reconhecimento que se passa pelo próprio corpo. Tal processo remete o estado psíquico atual a experiências anteriores já nomeadas e categorizadas. Ou seja, não há uma certeza imediata; o que chamamos de pensamento é definido por uma comparação retrospectiva, reconhecimento mediado pelo corpo e pelo hábito linguístico⁶³ que condiciona o modo de pensar. Portanto, a ideia de um sujeito (eu) como origem e fundamento da ação do pensar não passa para Nietzsche de uma superstição. Pois, conforme o filósofo, o pensamento pode ocorrer independentemente da existência de um pensador, eu, como ele mesmo explora em suas reflexões.

⁶¹ Ainda nessa linha de pensamento, Paschoal (2018, p. 100) destaca que, para Nietzsche, Descartes teria interrompido prematuramente sua jornada filosófica, “[...] abandonado demasiadamente cedo seu propósito *omnibus dubitandum est* ('de duvidar de tudo') e aceitado rápido demais o eu como uma certeza imediata”.

⁶² Conforme Paschoal (2018, p. 110) “Em linhas gerais, a linguagem é entendida por Nietzsche como produtora de sinais, uma semiótica que, para efeitos de comunicação, simplifica a pluralidade de afetos que é o homem e a reduz a um conjunto de signos. Num universo, portanto, em que “a maioria das atividades mais importantes é inconsciente”, o “eu-consciente” teria um papel tão importante quanto limitado na designação do que é assimilado pelo corpo e o constitui”.

⁶³ *Além do Bem e do Mal* (§17), Nietzsche (2005, p. 21-22).

Quanto à superstição dos lógicos, nunca me cansarei de sublinhar um pequeno fato que esses supersticiosos não admitem de bom grado — a saber, que um pensamento vem quando 'ele' 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'" (Nietzsche, 2005, p. 21-22).

O pensamento ocorre — mas isso, por si só, não autoriza a conclusão de que há um “eu” como seu arquiteto ou agente. Como interpretou Itaparica (2011, p. 64), “[...] do cogito só se pode chegar à constatação do pensamento, e não da existência de um sujeito responsável por ele”. Nesse horizonte, Nietzsche retoma, como aponta o mesmo autor (Itaparica, 2018), a sugestiva proposta de Georg Christoph Lichtenberg (1742–1799), que prefere a formulação *es denkt*⁶⁴ (pensa-se), na qual o pensamento é concebido como algo que simplesmente acontece, sem um autor fixo. Atribuir ao pensamento um sujeito já é um passo adicional: a gramática introduz a ideia de um agente que realiza a ação, a lógica reforça esse vínculo causal e a metafísica, por fim, o cristaliza como substância. Assim, como destaca Itaparica (2011, p. 66), “[...] para Nietzsche, a concepção de subjetividade cartesiana é resultado de uma dupla transposição: do sujeito gramatical para o sujeito lógico, e do sujeito lógico para uma substância metafísica”. O *eu*, portanto, seria uma construção, uma ficção⁶⁵.

No estudo⁶⁶ sobre a crítica da subjetividade em Nietzsche, Gori (2017, p. 28-29) destaca o caráter meramente fictício do *eu*, considerado produto de uma atividade secundária do pensamento — a lógica — que intervém na atribuição de um sujeito a um processo essencialmente desprovido desse elemento, para finalidades práticas.

⁶⁴ Segundo Itaparica (2011, p. 66), ao interpretar Nikolaos Loukidelis (2005, p. 303), Nietzsche teria tido contato com a reflexão de Lichtenberg sobre o *es denkt* por meio da obra de Überweg. Assim descreve Itaparica em sua nota de rodapé, na qual destaca que Loukidelis (2005) observa ainda que tal formulação não se encontra diretamente nos escritos de Lichtenberg, mas em um espólio publicado em 1801: “Tornamo-nos conscientes de certas representações que não dependem de nós; ao menos acreditamos que outras dependiam de nós; onde está o limite? Conhecemos apenas a existência de nossas sensações, representações e pensamentos. Algo pensa (*es denkt*), pode-se dizer, como se diz: relampeja (*es blitzt*). Dizer “*cogito*” já é demais, quando se traduz esse algo por “eu”. Admitir o eu, postulá-lo, é uma necessidade prática” (Loukidelis *apud* Itaparica, 2011, p. 66).

⁶⁵ Paschoal (2018) detalha como Nietzsche maneja o conceito de ficção em dois níveis – criticando as ficções tomadas como verdades absolutas (como Deus, o Eu substancial) e enaltecendo as ficções reconhecidas como criações úteis e provisórias (como a arte, as hipóteses científicas e, ironicamente, até mesmo a persona do “autor” na obra).

⁶⁶ A crítica de Nietzsche ao conceito de ‘Eu’, conforme destaca Gori (2017), insere-se no efervescente debate do século XIX sobre a psicologia científica. Nesse contexto, Nietzsche é influenciado por autores como Friedrich Lange e Ernst Mach, que defendiam uma ‘psicologia sem alma’ e, assim, rompiam com a antiga metafísica da substância.

Dessa forma, o *eu* funciona como uma ficção criada pela lógica e pela gramática, com função pragmática: “[...] traduzir o mundo externo numa linguagem que podia ser compreendida e utilizada pelo nosso intelecto”, ou seja, fornecer um ponto de referência que organiza e torna manejável o que percebemos, sentimos e pensamos.

Segundo Haar (2000), as categorias lógicas cumprem sobretudo uma função defensiva, elaboradas para enfrentar os perigos e incertezas do ambiente: “[...] as categorias lógicas não pertencem a uma estrutura autônoma da subjetividade, mas sim são respostas às ameaças provindas do mundo”. Nessa direção, Marton (1990, p. 184) destaca que, “[...] ditada pelo desejo de sobrevivência, a linguagem conserva. Respondendo a necessidades gregárias, é incapaz de exprimir o efetivar-se das forças”, acrescentando ainda que “[...] o preconceito de existir um agente por trás da ação e o hábito de a todo predicado se vincular um sujeito; em última análise, nela se encontra a raiz da ideia de substância” (Marton, 1990, p. 184). Desse modo, a consciência — ou o *eu* — não se apresenta como fonte única do pensamento, mas como efeito de uma vontade de convenções lógicas gramaticais, a fim de construir uma representação consciente em alguma medida coerente à realidade, que é indispensável à sobrevivência. Como sintetiza Haar (2000, p. 25).

Que a identidade seja fictícia não significa, porém, que ela seja vã ou ilegítima. A lógica não se regula sobre os fatos, mas impõe certos esquemas semelhantes aos de uma ficção reguladora, que permite responder às necessidades práticas (previsões, cálculos, planos de ação) e de dominar a realidade. A lógica é imposta por uma vontade que tem a necessidade de que as coisas sejam idênticas e de que exista uma unidade, para sua própria seguridade. Ora, o eu é tal unidade, ao mesmo tempo útil e fictícia. A importância da crença no eu é fundamental para a lógica, na medida em que os conceitos de “substância”, de “coisa”, de “causa” e de “efeito” e, finalmente, aqueles de “realidade” e de “ser” são deduzidos de nosso conceito de “sujeito”.

Nessa mesma direção, Gori (2017), a partir da leitura de Nietzsche, apresenta o *eu* como uma ficção reguladora inseparável da atividade fisiológica, sintetizando-o da seguinte forma:

Na visão de Nietzsche, o pensamento não é separável da atividade fisiológica que o determina; por conseguinte, não há nenhum dualismo sujeito-objeto que o substancialize. Não existe algum autor dos pensamentos; os pensamentos desenvolvem-se necessariamente a partir do processo interno do organismo. Pela mesma razão, não há nenhum sujeito distinto das sensações criadas pela nossa faculdade perceptiva; essas sensações manifestam-se de maneira espontânea e só sucessivamente são registradas a um nível consciente, e assim organizadas e “compreendidas”. É só a partir deste ponto que intervém a “ficção reguladora”, que outra coisa não é senão um subsídio lógico para categorizar as sensações, cuja utilidade é tão indubitável quanto a sua inconsistência ontológica (Gori, 2017, p. 30-31).

Desse modo, a ideia de um autor dos pensamentos é uma ficção⁶⁷ reguladora, uma construção útil para organizar e comunicar aquilo que vivenciamos e experimentamos por meio do corpo, além de sustentar conceitos. O sujeito consciente, portanto, surge como uma ficção conveniente, criada para dar sentido à complexidade interna do organismo, conforme observa o intérprete de Nietzsche.

[...] o pensamento do corpo nos é inacessível diretamente; nós não podemos perceber senão seus sintomas, de modo que, sobre essa matéria, só podemos fazer conjecturas. Por exemplo: certamente há no inconsciente uma simultaneidade de ideias que nos é incompreensível, porque nós não podemos pensar senão por via de sucessão. A única maneira de corresponder a este pensamento é se limitar a esse terreno intermediário, que é o terreno da interpretação (Haar, 2000, p. 29).

Seguindo essa interpretação, o inconsciente se apresenta como uma simultaneidade de ideias que escapa à apreensão lógica e, portanto, à consciência, uma vez que nossa forma de pensar está condicionada à sucessão linear. Nesse sentido, o pensamento não pode ser captado em sua integralidade, apenas interpretado⁶⁸, no qual a consciência opera organizando e traduzindo em termos simplificados aquilo que, em sua origem, é múltiplo, simultâneo e inabarcável.

Além disso, a consciência (eu), na perspectiva de Nietzsche, não é algo genuinamente individual, mas coletivo e social. Em *A Gaia Ciência* (§354), destaca que “[...] a consciência não faz parte realmente da existência individual do ser humano, mas antes daquilo que nele é natureza comunitária e gregária” (Nietzsche, 2012, p. 223). Nesse sentido, tanto a consciência quanto a linguagem reduzem a pluralidade que constitui cada ser humano a uma forma mais genérica e socialmente aceitável. Como afirma Nietzsche, “[...] tudo que se torna consciente por isso mesmo se torna raso, ralo, relativamente tolo, geral, signo, marca de rebanho” e que “[...] todo tornar-se consciente está relacionado a uma grande radical, corrupção, falsificação e generalização” (Nietzsche, 2012, p. 223).

⁶⁷ Ainda assim, conforme a perspectiva do professor e filósofo Michel Haar (2000, p. 27) “[...] não é tanto a característica fictícia do sujeito que Nietzsche critica, mas sim o esquecimento ou a ignorância desse caráter fictício. Credo em sua própria unidade, o sujeito faz de si mesmo uma imagem mutilada e diluída”.

⁶⁸ Conforme a interpretação de Haar (2000), “[...] a interpretação ocorre muito bem na ausência do eu: ela é ‘automática’. Tudo o que nós podemos dizer é o seguinte: a interpretação interpreta” (Haar, 2000, p. 29). O pensamento consciente se engana ao acreditar que é livre e transparente. Na verdade, ele só repete as categorias da lógica (identidade, causalidade), funcionando de forma circular e limitada. O pensamento acontece no corpo (instintos, afetos, forças fisiológicas), mas não temos acesso direto a ele. Só percebemos seus efeitos ou sintomas. Já que não temos acesso direto ao inconsciente, só podemos interpretar seus sintomas — sentimentos, instintos, pensamentos que emergem. A interpretação é inevitavelmente redutora, porque, ao tentar dar sentido ao que emerge do inconsciente, a consciência já o deforma. Por fim, o eu seria muito mais espectador; ele assiste ao pensamento surgir, mas não o cria (Haar, 2000).

Aproximo aqui a interpretação de Haar (2000) acerca do processo de tornar tudo consciente como resultado das exigências coletivas: a comunidade não se beneficia da diferença extrema, razão pela qual a individualidade deve ser adaptada para se ajustar ao grupo — ao rebanho⁶⁹.

Conforme ainda o intérprete (Haar, 2000), Nietzsche não apenas responde diretamente a Descartes, mas também se dirige a Kant, pois ambos tratam o “eu” como algo lógico, essencial e necessário. Como observa Itaparica (2011, p. 68), Kant concede um estatuto lógico-transcendental ao sujeito, portanto a “[...] passagem central sobre o tema da subjetividade em Kant se encontra na definição do sujeito transcendental na dedução transcendental”. Diferente de Descartes, para quem o sujeito é uma substância pensante (*res cogitan*), Kant entende o sujeito como uma *função lógica*⁷⁰, isto é, como a atividade de síntese do entendimento, culminando na unificação que reúne as representações na consciência. Essa unificação é apresentada por Haar (2000) como unidade sintética da apercepção como o princípio supremo do entendimento. O eu é o próprio poder lógico de unificação. Não há diferença entre eu transcendental e entendimento: o eu é o entendimento, “[...] portanto é preciso dizer não que o eu puro condiciona, mas que ele é o próprio entendimento” e, desta forma, a “[...] essência do eu é de um ser único, idêntico, quer dizer, lógico, de modo que o “eu” se revela a própria lógica” (Haar, 2000, p. 24). Como nosso objetivo não é adentrar na complexidade da filosofia kantiana — mas em alguma medida apanharmos os aspectos do sujeito —, recorreremos a intérpretes e comentadores que abordam a temática nesse contexto. Destacamos aqui a síntese apresentada por Scarlett Marton (1990, p. 99), elucidando que Kant opera uma distinção decisiva entre os domínios teórico e prático e que resultaria o sujeito moral kantiano:

⁶⁹ Conforme destaca Haar (2000, p. 30) “[...] a consciência e a linguagem transpõem esse eu em termos não individuais, porque não é de ‘meu interesse’ deixar aparecer na coletividade a originalidade funcional ou não lógica dessa individualidade e que, de outro lado, essa individualidade como tal possa não ser útil à coletividade: é preciso que ela seja ‘retraduzida na perspectiva do rebanho’. Por isso Nietzsche pode dizer, numa inversão aparentemente biológica, a propósito da consciência, que ela não é a forma mais alta da idealidade, mas “o gênio da espécie”. Ser consciente, experimentar-se em termos de consciência, falar, escrever, não é trabalhar por conta própria, mas, por um tipo de astúcia nietzscheana da razão, pelo benefício da espécie humana.

⁷⁰ Conforme Itaparica (2011, p. 69), “[...] identidade do eu é fornecida pela consciência de uma síntese unificadora que se realiza no entendimento e que me permite aplicar as categorias aos objetos. O eu transcendental que se expressa na apercepção transcendental, assim, é a consciência do ato de unificação que permite toda e qualquer representação. Em qualquer representação, seus múltiplos componentes são unificados e reconhecidos como um todo e identificados, em sua unidade sintética, como pertencentes a um sujeito. Toda experiência, assim, só é possível porque posso ter a consciência dessa síntese. Isso explica a referência de Nietzsche ao eu como já sendo resultado de uma síntese realizada pelo pensamento: o pensamento é o produto de uma unificação e a consciência dessa síntese é a garantia de sua objetividade. É pelo fato de que a apercepção surge da consciência de um ato de síntese que é pressuposta que Nietzsche compreenderá que Kant entenderia o sujeito como produto de uma síntese e, portanto, que o pensamento determinaria o sujeito”.

Na “Dialética Transcendental” da primeira Crítica, ao mesmo tempo em que denuncia a impossibilidade de um conhecimento teórico do mundo suprassensível, Kant deixa subsistir a legitimidade da busca metafísica, mesmo porque, enquanto “disposição natural” do homem, ela lhe é inalienável. Se descarta, no domínio teórico, o eu como substância em si, o mundo como síntese completa dos acontecimentos e Deus como condição de todos os objetos em geral, exige, no domínio prático, a crença racional na imortalidade da alma, numa causalidade livre e na existência de um ser superior. Não há motivo para dúvidas quando afirma que, por uma espécie de harmonia providencial, ao suprimir a metafísica dogmática, atribuindo ao mundo dos fenômenos a lei do encadeamento necessário das causas e efeitos, abriu espaço num outro mundo para a liberdade e a verdadeira moralidade. É justamente a “Dialética Transcendental” que lhe permite operar a transição do mundo dos fenômenos para o das coisas em si, proceder à passagem da teoria do conhecimento para a doutrina moral (Marton, 1990, p. 99).

Marton (1990) destaca que Kant restringe o alcance da razão teórica para permitir que a razão prática ligada à moral e à ação possa operar de maneira autônoma. No domínio teórico, não podemos conhecer certas realidades, como Deus ou a alma, mas no domínio prático, a razão precisa postular essas realidades para fundamentar a moralidade e a liberdade. Isso estabelece uma separação entre razão teórica e razão prática, permitindo que a moralidade seja sustentada mesmo diante dos limites do conhecimento. A análise de Marton (1990) mostra que a liberdade e a moralidade exigem um postulado que transcende o conhecimento: “[...] só é possível o acordo entre liberdade e necessidade mediante a distinção entre mundo sensível e mundo inteligível. A tese, que defende a existência da causalidade livre, e a antítese, que sustenta existir apenas a causalidade natural” (Marton, 1990, p. 103). A causalidade natural⁷¹ é restrita ao mundo sensível, e a livre, admitida apenas no plano inteligível, aquele que não pode ser conhecido empiricamente. Enquanto a primeira garante a necessidade das leis da natureza, a segunda é postulada como condição da moralidade, pois sem a liberdade não haveria responsabilidade nem imputabilidade⁷². Ainda que a causalidade livre, admitida no plano inteligível, não seja objeto de conhecimento, ela se torna indispensável para fundamentar o sujeito moral. É exatamente esse deslocamento, do teórico ao prático, que Nietzsche identifica, segundo Marton (1990), como um artifício para preservar a moral.

⁷¹ Conforme Marton (1990, p. 104), “[...] se a causalidade natural não tem nenhum alcance no domínio prático, a causalidade livre não pode ser aplicada no teórico. É por isso que a Crítica da razão pura, empenhando-se em investigar as condições e limites do conhecimento humano, nada mais faz, com a resolução da terceira antinomia, que apontar a possibilidade de que exista a causalidade livre. Sem contradizer a necessidade da causalidade natural, é possível admitir que existem no mundo seres que, além de se submeter à necessidade das leis da natureza, são dotados de liberdade, isto é, autodeterminam suas ações”.

⁷² Como salienta Paschoal (2018, p. 103) “[...] cuja plausibilidade só pode ser conferida a partir daquela hipótese de sujeito livre. A validade dessa ideia depende de aceitarmos, antes, a hipótese ou pressuposto de que existe um sujeito livre.”

A fé prática⁷³ — em liberdade, Deus e imortalidade — constitui uma fé racional, pois se fundamenta na própria razão prática. Na razão prática, o homem⁷⁴ é ser racional; ao agir moralmente, age livremente, ainda que, como fenômeno, permaneça sujeito às leis naturais.

Por ora, deixemos essa perspectiva sobre o sujeito transcendental e moral de lado para retomá-la posteriormente e concentremo-nos na concepção do sujeito livre, que, segundo Paschoal (2018), apoia-se em dois postulados básicos. O primeiro deles é a ideia de *causa sui*⁷⁵ (causa de si mesmo), isto é, a crença de que o homem é responsável por si e por suas ações. Em *Além do Bem e do Mal* (2005, §21), Nietzsche problematiza precisamente essa noção.

A causa sui [causa de si mesmo] é a maior autocontradição até agora imaginada, uma espécie de violentação e desnatura lógica; mas o extravagante orgulho do homem conseguiu se enredar, de maneira profunda e terrível, precisamente nesse absurdo. O anseio de “livre arbítrio”, na superlativa aceção metafísica que infelizmente persiste nos semieducados, o anseio de carregar a responsabilidade última pelas próprias ações, dela desobrigando Deus, mundo, ancestrais, acaso, sociedade, é nada menos que o de ser justamente essa causa sui e, com uma temeridade própria do barão de Münchhausen, arrancar-se pelos cabelos do pântano do nada em direção à existência. Supondo que alguém perceba a rústica singeleza desse famoso “livre-arbítrio” e o risque de sua mente, eu lhe peço que leve sua “ilustração” um pouco à frente e risque da cabeça também o contrário desse conceito-monstro: isto é, o “cativo-arbítrio”, que resulta em um abuso de causa e efeito. Não se deve coisificar erroneamente “causa” e “efeito”, como fazem os pesquisadores da natureza (e quem, assim como eles, atualmente “naturaliza” no pensar —), conforme a tacanhez mecanicista dominante, que faz espremer e sacudir a causa, até que “produza efeito”; deve-se utilizar a “causa”, o “efeito”, somente como puros *conceitos*, isto é, como ficções convencionais para fins de designação de entendimento, *não* de explicação. No “em si” não existem “laços causais”, “necessidade”, “não liberdade psicológica”, ali não segue “o efeito à causa”, não rege nenhuma “lei”.

⁷³ Conforme Marton (1990, p. 107), “[...] o absoluto incondicionado, que não podia ser atingido, no domínio do conhecimento, pela razão em seu uso teórico, é alcançado por ela em seu uso prático, na esfera da moralidade. É por isso que a razão prática tem primazia em relação à teórica”.

⁷⁴ Assim o homem apresenta duplo caráter; enquanto fenômeno, tem caráter empírico, já que faz parte do mundo sensível e suas ações são efeitos que decorrem inevitavelmente da natureza; enquanto noumenon, possui caráter inteligível, uma vez que independe da influência da sensibilidade e de toda determinação fenomenal e suas ações são autodeterminadas (Marton, 1990, p. 104).

⁷⁵ Sobre a noção de *causa sui*, Abbagnano (2007, p. 130-131) a descreve inicialmente como expressão da liberdade entendida como autodeterminação, com raízes em Aristóteles, assim descreve: “[...] 1. Liberdade como autodeterminação. Nesse sentido, essa noção remonta a Aristóteles (Et. nic, III, I, 110 a) e foi constantemente empregada para definir a liberdade absoluta ou incondicionada (v. LIBERDADE). 2. Plotino definira a Inteligência como “obra de sua própria atividade” (éocuToü èvépyr|N,a), enquanto “tem o ser de si mesma e por si mesma” (Enn., VI, 8, 16). Por meio do neoplatonismo árabe e especialmente de Avicena, sem contar a tradição da filosofia judaica, esse conceito chega a Spinoza, que dá início à sua Ética com a definição: ‘Entendo por C. de si aquilo cuja essência implica a existência ou aquilo cuja natureza só pode ser concebida como existente’ (Et., I, def. 1). Trata-se de uma das muitas expressões da necessidade da natureza divina, segundo o conceito de Deus (v.) no neoplatonismo árabe. Hegel retomou a expressão de Spinoza e acrescentou que toda causa é ‘em si e por si *causa sui*’, na medida em que se reduz à C. infinita, que é a substância racional do mundo (Ene, § 153). Isso é o que o próprio Spinoza pretendia dizer. Portanto, o uso dessa noção para designar a divindade é moderno e está vinculado à orientação panteísta; também parece claro pela observação de Hegel (*l.c.*) que C. *sui* e q u i v a lente a *effectus sui*.

[...] O “cativo arbítrio” não passa de mitologia: na vida real há apenas vontades *fortes e fracas*. — É quase sempre um sintoma daquilo que falta nele próprio, quando um pensador sente em toda “conexão causal” e “necessidade psicológica” um quê de coação, exigência, obrigação de seguir, pressão, não liberdade: estas são impressões deladoras — a pessoa se trai. E, se observei corretamente, em geral a “não liberdade de arbítrio” é vista como problema por dois lados inteiramente opostos, mas sempre de maneira profundamente *pessoal*: uns não querem por preço algum abandonar sua “responsabilidade”, a fé em si, o direito pessoal a *seu* mérito (as raças vaidosas então deste lado); os outros, pelo contrário, não desejam se responsabilizar por nada, ser culpados de nada, e, a partir de um autodesprezo interior, querem depositar o fardo de si mesmos em algum outro lugar (Nietzsche, 2005, p. 25-26).

A pretensão de ser causa de si mesmo — ou seja, de fundamentar nossas ações sem depender de Deus, da natureza, do acaso ou da sociedade — é, para Nietzsche, um desejo tão ilusório quanto a fábula do Barão de Münchhausen⁷⁶, que tenta arrancar-se pelos próprios cabelos do pântano. A linguagem nietzschiana é irônica e mordaz; seus exemplos não pretendem apenas ilustrar, mas desestabilizar conceitos enraizados. Com o riso ao gesto cômico do Barão, Nietzsche alerta não apenas para a inconsistência dessa ideia, mas também para sua origem vaidosa, seu desejo de transcendência impossível.

Tanto a crença no livre-arbítrio quanto no determinismo⁷⁷ são, para o filósofo, mitologias, ficções construídas a partir de uma falsa reificação da relação de causa e efeito. Nessa mesma exposição, Nietzsche mostra que categorias como causa, finalidade, liberdade ou lei não são propriedades objetivas do mundo. O gesto de atribuir causas, leis e finalidades ao mundo é, para Nietzsche, uma ficção mitológica, pois “[...] somos nós apenas que criamos as causas, a sucessão, a reciprocidade, a relatividade, a coação, o número, a lei, a liberdade, o motivo, a finalidade; e ao introduzir entremesclar nas coisas esse mundo de signos” (Nietzsche, 2005, p. 26). Signos forjados pela ânsia de dar sentido e dominar o devir, e pelo prazer que essa ilusão nos proporciona.

⁷⁶ A figura central das famosas histórias do Barão de Münchhausen tem como base o personagem histórico Karl Friedrich Hieronymus von Münchhausen (1720–1797), oficial alemão conhecido por relatar com humor exagerado suas experiências militares e de caça. No entanto, foi o escritor e cientista alemão Rudolf Erich Raspe quem, em 1785, publicou em inglês as primeiras versões ficcionais dessas aventuras sob o título *Baron Munchausen's Narrative of his Marvellous Travels and Campaigns in Russia*. No ano seguinte, em 1786, Gottfried August Bürger, influenciado pelo movimento Sturm und Drang, traduziu, reescreveu e ampliou consideravelmente os relatos de Raspe em sua obra *Baron Münchhausens Erzählungen seiner wunderbaren Reisen und Kriegsabenteuer in Rußland*. Bürger via no personagem não apenas um contador de absurdos, mas um tipo estético que unia fantasia, comicidade e crítica cultural, oferecendo uma alternativa literária à rigidez racionalista do Iluminismo. Esta interpretação é desenvolvida por Álvaro Alfredo Bragança Júnior, professor do Programa de Pós-graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em artigo no qual destaca o papel do Barão de Münchhausen como figura que contrabalança o Século das Luzes com a “luz da imaginação”, desconstruindo a ciência iluminista por meio do riso, publicado em 2009, intitulado “À luz da fabulação – as aventuras do Barão de Münchhausen como proposta de crítica ao Aufklärung – algumas palavras”.

⁷⁷ Conforme Hardt (2021, p. 117) “[...] Nietzsche critica o determinismo como criticou o livre arbítrio, ou seja, abrir mão de uma normatividade a priori não nos autoriza a afirmar que seremos previamente definidos pelos nossos contextos. Existe sempre um querer, que é uma explosão de forças, sempre desproporcional a considerar causa e efeito, que designa uma espontaneidade humana produzida pelo que é vivo em todos nós”.

Por fim, sua posição positiva desloca o problema da liberdade para o campo da força vital. Nietzsche parece nos apresentar uma outra perspectiva para além de sujeitos absolutamente livres ou absolutamente determinados, mas uma perspectiva que apresenta diferentes gradações de potência, expressas em vontades *fortes* e *fracas*. Aquilo que em parte os dogmáticos tentam afirmar ser obra de um agente — um sujeito que pensa, quer e age —, Nietzsche enxerga um *quantum* de força em movimento. Não há, para ele, um “eu” substancial que governa as ações; o que há são impulsos, tensões e atividades que se manifestam.

Um quantum de força equivale a um mesmo quantum de impulso, vontade, atividade – ou melhor, não é nada mais que esse mesmo impulso, vontade e atividade mesmo, e apenas sob a sedução da linguagem (e dos erros fundamentais da razão que nela se petrificam), a qual entende e mal-entende todo atuar como sendo determinado por um atuante, por um ‘sujeito’, e só por isso pode parecer diferente. Pois assim como o povo separa o raio do clarão e toma o segundo como ação, como efeito de um sujeito de nome raio, do mesmo modo a moral do povo separa também a força das exteriorizações da força, como se por trás do forte houvesse um substrato indiferente que seria livre para exteriorizar ou não a força. Porém, não existe um tal substrato; não existe qualquer ‘ser’ por trás da ação, da atividade, do devir; ‘o agente’ é uma fantasia acrescentada à ação – a ação é tudo” (Nietzsche, 2009, p. 33).

Somos nós, enquanto corpo, que organizamos a experiência em moldes, dando a ela medida, fundamento e finalidade, por meio da linguagem e das categorias lógicas, na tentativa de igualar e nomear as coisas por meio de conceitos. As ficções que construímos estruturam aquilo que percebemos e são, de certo modo, necessárias para dar sentido à vida, uma vez que, na perspectiva de Nietzsche, o caráter geral do mundo “[...] é caos por toda a eternidade, não no sentido de ausência de necessidade, mas de ausência de ordem, divisão, forma, beleza, sabedoria, e como quer que se chamem nossos antropomorfismos estéticos” (Nietzsche, 2012, p. 109). Assim, podemos concluir que a tarefa não é abolir as ficções, mas reconhecê-las como criações humanas, provisórias e perspectivistas. Elas são necessárias para viver, mas tornam-se nocivas quando absolutizadas.

Em vez de nos apoiarmos em abstrações metafísicas, já podemos vislumbrar uma outra forma de pensar a subjetividade em Nietzsche. Parece que o filósofo propõe uma visão em que, retomando suas palavras, “[...] na vida existem apenas vontades *fortes* e *fracas*”. Ao naturalizarmos conceitos que costumamos considerar universais, projetamos sobre nossas categorias psíquicas ilusões que nos afastam da compreensão do *continuum* da existência, do fluxo incessante de acontecimentos sem começo nem fim. Em *A Gaia Ciência* (§21), Nietzsche descreve:

Causa e efeito: essa dualidade não existe provavelmente jamais — na verdade, temos diante de nós um *continuum*, do qual isolamos algumas partes; assim como percebemos um movimento apenas como pontos isolados, isto é, não o vemos propriamente, mas o inferimos. A forma súbita com que muitos efeitos se destacam nos confunde; mas é uma subitaneidade que existe apenas para nós. Neste segundo de subitaneidade há um número infindável de processos que nos escapam. Um intelecto que visse causa e efeito como *continuum*, e não, à nossa maneira, como arbitrário esfacelamento e divisão, que enxergasse o fluxo do acontecer — rejeitaria a noção de causa e efeito e negaria qualquer condicionalidade (Nietzsche, 2012, p. 131).

Talvez a meditação esteja em perceber que nada é realmente súbito, tudo é continuidade, fluxo e vir-a-ser — e nós apenas captamos lampejos desse movimento interminável. A subitaneidade não é ruptura, mas expressão de tensões acumuladas que, ao se manifestarem, escapam à nossa percepção. Por isso, a ideia de sujeito, de um eu substancial, de causa e efeito ou de livre-arbítrio não se sustenta no campo do vir-a-ser: em cada instante, temos apenas uma configuração provisória de impulsos e afetos que predominam momentaneamente, pois, como o filósofo destacou, tudo é ação. Como não conseguimos abarcar o processo inteiro, só o interpretamos a partir de perspectivas limitadas. Cada interpretação, então, reflete um estado do corpo — suas forças, experiências e interesses. Estando em constante fluxo, as interpretações são sempre provisórias, experimentais e moldadas pela carga de experiência do próprio intérprete.

A partir dessas considerações, podemos nos voltar ao segundo postulado básico sobre o sujeito livre. Conforme Paschoal (2018), este é herdado da tradição socrático-platônica: a suposição de que o conhecimento conduz à ação correta. Essa ideia aparece em *Aurora* (§116)⁷⁸, em que Nietzsche aborda *o desconhecido mundo do sujeito* e põe em suspeita a concepção de que conhecer o *bem* seria suficiente para agir corretamente — uma perspectiva que ele considera excessivamente racionalista e otimista acerca da existência humana, cujas consequências se refletem na moral.

⁷⁸ Assim discorre: “[...] Sócrates e Platão, grandes questionadores e admiráveis inovadores nesse ponto, foram, porém, inofensivamente crédulos quanto àquele nefasto preconceito, àquele profundíssimo erro, segundo o qual “o conhecimento correto é necessariamente acompanhado da ação correta” — neste princípio foram herdeiros da loucura e presunção geral de que há um saber relativo à essência de um ato. “Seria *terrível* se a percepção da essência do ato correto não fosse acompanhada do ato correto” — eis a única prova que aqueles grandes acharam necessária para tal pensamento; o oposto pareceu-lhes impensável e louco — e, no entanto, esse oposto é justamente a realidade nua, diariamente e a cada instante demonstrada, desde tempos imemoriais!” (Nietzsche, 2016, p. 83).

Desde *O Nascimento da Tragédia* (§15), Nietzsche apresenta Sócrates⁷⁹ como o protótipo do *homem teórico*, aquele que possuía um impulso lógico, imerso na ilusão de que o pensamento racional, por meio do *método dialético*⁸⁰, seria capaz de desenrolar o novelo da realidade até alcançar a verdade última das coisas. Trata-se, nas palavras de Nietzsche, da “[...] inabalável crença de que o pensamento, seguindo o fio da causalidade, atinge os mais fundos abismos do ser, e de que é capaz não apenas de conhecer, mas de corrigir o ser” (Nietzsche, 2020, p. 84). Sócrates⁸¹ encarna a confiança absoluta na razão: a tentativa de tornar a existência “[...] parecer compreensível e, portanto, justificada” (Nietzsche, 2020, p. 84) e, por isso mesmo, suscetível de correção.

Nietzsche apresenta um conjunto de máximas associadas à tradição socrática — “virtude é saber”, “só se peca por ignorância” e “o virtuoso é feliz” (Nietzsche, 2020, p. 80) — como sintomas de uma transformação cultural e [...] sintomas de declínio, como instrumentos da dissolução grega, como pseudogregos, antigregos” (Nietzsche, 2017, p. 14). Nessas formulações estaria a morte da tragédia, pois Sócrates não olhava “[...] com agrado para os abismos dionisíacos” (Nietzsche, 2020, p. 78). O que se entendeu como aperfeiçoamento do homem naquele tempo é, para Nietzsche, um equívoco: viver na luz clara, sem sombra, sem mistério, sem o dionisíaco⁸², assim descreve:

⁷⁹ Pontuamos aqui uma leitura de Hardt (2022, p. 317), segundo a qual “Nietzsche não apenas critica Sócrates, mas em muitas de suas obras também o elogia”. Nesse sentido, “sua crítica não está destinada ao homem Sócrates, mas a seus métodos de investigação” (Hardt, 2022, p. 319)

⁸⁰ Em *Crepúsculo dos Ídolos*, Nietzsche discorre que “[...] antes de Sócrates se rejeitavam, na boa sociedade, as maneiras dialéticas: eram tidas como más maneiras, eram comprometedoras. A juventude era advertida contra elas, pois, segundo ainda o filósofo, “escolhe-se a dialética apenas quando não se tem outro recurso. Sabe-se que ela suscita desconfiança, que não convence muito. Nada é mais fácil de apagar do que um efeito dialético: isso é demonstrado pela experiência de toda assembleia em que se discute. A dialética pode ser usada apenas como *legítima defesa*, nas mãos daqueles que não possuem mais outras armas. É preciso que se tenha de *obter pela força* o seu direito: de outro modo não se faz uso dela (Nietzsche, 2017, p. 16).

⁸¹ Hardt (2021, p. 52) apresenta uma perspectiva por meio da disputa (agón) entre Nietzsche e Sócrates “[...] Sócrates incomoda Nietzsche como filósofo e por isso estabelece com ele uma espécie de disputa. Segundo Nietzsche, sua forma de pensar altera o gosto grego, instala a dialética como estratégia adequada de pensar. Anula o que havia, que era simplesmente potência e vida em potência. Mas Sócrates fascinava também em função de sua dialética, erotizava, já que seu remédio se ajustou plenamente a uma Atenas que parecia exigir outro caminho para sua desordem, e a cura se mostra em Sócrates e seus diálogos. A racionalidade foi percebida como salvadora e impediu que a população “sucumbisse” aos instintos. A voz da razão estabelece a virtude, define a felicidade e instaura uma espécie de luz que antecipa uma ideia de esclarecimento moderno. O que não é luz leva aos porões, diminui o homem e as cidades. Sócrates fascinava, pois era um salvador, curava e fazia pensar sobre todas as coisas. Nesse ponto foi até excessivo, pois algumas autoridades, no decorrer do tempo, já não mais desejavam ver formuladas algumas das questões que Sócrates insistia em falar sobre política, justiça e verdade”.

⁸² No prefácio do livro *O Nascimento da Tragédia ou Os gregos e o pessimismo*, Souza explica que “É com Eurípedes, sob a influência de Sócrates, que a relação se inverte e a tragédia passa a se concentrar na narrativa, em busca de uma maior compreensão do público e tendo como fim a comunicação de uma mensagem moral. O racionalismo socrático teria exacerbado e petrificado o apolíneo, sufocando o aspecto dionisíaco e levando a tragédia à morte. De uma arte baseada nos instintos, a tragédia passou a ser uma arte fundada na razão. De uma forma de expressão extática passou a uma pedagogia moral” (2020, p. 169)

Sócrates foi um mal-entendido: *toda a moral do aperfeiçoamento, também a cristã, foi um mal-entendido...* A mais crua luz do dia, a racionalidade a todo custo, a vida clara, fria, cautelosa, consciente, sem instinto, em resistência aos instintos, foi ela mesma apenas uma doença, uma outra doença — e de modo algum um caminho de volta à "virtude", à "saúde", à felicidade... *Ter* de combater os instintos — eis a fórmula da *décandence*: enquanto a vida ascende, felicidade é igual a instinto (Nietzsche, 2006, p. 20).

O pensamento de Sócrates e a moral cristã são aproximados sob a mesma crítica: ambos seriam expressão de uma fisiologia decadente, pois praticam “[...] a anarquia e o desregramento dos instintos” (Nietzsche, 2017, p. 15) em nome de ideais fundamentados na razão. Ao que parece, é que a figura literária e filosófica construída por Platão — esse Sócrates que se lança ao exame constante em busca da verdade por meio da razão — teria ignorado, segundo Frezzatti (2008, p. 312), a importância do ócio: “[...] Sócrates, que aparece nos diálogos de Platão, entende a filosofia como um esforço de busca da verdade que afasta o vício do ócio”. O ócio é visto como algo negativo — um vício ou até mesmo um pecado — porque ele seria entendido como uma fuga da tarefa moralmente valorizada de buscar a verdade. No entanto, Frezzatti (2008) salienta que, em Nietzsche, o ócio não deve ser confundido com inércia, mas entendido como um estado ativo e vigoroso: um repouso combativo que traz saúde e que permitiu a Nietzsche desenvolver sua derrubada dos valores absolutos, assim descreve “[...] o ócio que se exerce com luta, com serenidade e alegria (*Heiterkeit*) no diagnóstico e na derrubada dos valores absolutos, produzidos por organismos mórbidos que não suportam a mutabilidade do mundo, o vir-a-ser” (Frezzatti, 2008, p. 306). Ele se apresenta, assim, como uma luta crítica “[...] contra a seriedade do filósofo metafísico mórbido”, contraposto ao ócio do psicólogo Nietzsche saudável. Nesse sentido, observa Frezzatti, Nietzsche não poderia ter escolhido melhor o seu “vício”⁸³:

Eis o ócio de Nietzsche: livrar-se da tarefa socrática! Libertar-se das ideias de alma imortal, de bem e mal absolutos, da punição ou da recompensa eternas, da coincidência entre verdade e bem absolutos, de um outro mundo (transcendente) e de outros conceitos e valores cristalizados. Nietzsche pretende o antifinalismo do movimento do vir-a-ser, o ócio, que só é um vício na perspectiva da tradição religioso-metafísica (Frezzatti, 2008, p. 307).

O ócio de Nietzsche é, antes, um exercício de antifinalismo, uma afirmação do movimento do vir-a-ser. Ele aparece como vício apenas do ponto de vista da tradição religioso-metafísica, que teme tudo aquilo que desestabiliza suas verdades fixas e seus valores

⁸³ Nas palavras de Frezzatti (2008, p. 308) “[...] Nietzsche não poderia escolher melhor o seu vício ou o de sua filosofia, o ócio.”

cristalizados. Nessa perspectiva, a valorização da razão como guia da existência encontra em Platão⁸⁴ um de seus desdobramentos mais influentes. Assim, podemos nos voltar à discussão de Paschoal (2018, p. 99), que destaca a concepção de sujeito separado da ação na história da filosofia, a qual “[...] teria uma primeira formulação entre os antigos, em especial com a ideia de um sujeito puro do conhecimento”, associado à alma racional que contempla as essências eternas — formulação que Nietzsche vincula ao pensamento platônico. Para o filósofo, Platão é aquele que se empenha “[...] em ir além da realidade e expor a ideia subjacente àquela pseudorrealidade” e adere “[...] ao modelo de romance; que podemos caracterizar como fábula” (Nietzsche, 2020, p. 79). Trata-se, portanto, da clássica dicotomia entre o mundo sensível e o mundo inteligível, em que este último é elevado à condição de verdadeiro para o aperfeiçoamento da alma. Conforme Giacóia Junior (2013), para Nietzsche:

“[...] a raiz profunda, a base completamente desenvolvida do pensar metafísico se encontra sistematizada no idealismo platônico, com a doutrina das ideias e a consequente oposição entre os mundos sensível e inteligível, constituindo o segundo o real (o ser, a essência permanente), contraposto à enganosa e insubstancial aparência sensível (vir-a-ser, simulacro) e, portanto, a instância de julgamento acerca de sua realidade e valor” (Giacóia Junior, 2013, pos. 3603, edição Kindle).

Nessa perspectiva, o mundo inteligível é erigido como esfera privilegiada, onde se concentram os valores supremos — *Bem, Belo e Verdadeiro*⁸⁵ — que passam a orientar tanto a vida prática quanto a reflexão filosófica. Trata-se de uma construção que confere ao pensamento platônico uma dimensão normativa e universal, vinculando o conhecimento a um ideal moral, ético e político.

⁸⁴ Em *O Nascimento da Tragédia* (§14), Nietzsche discorre que: “[...] Platão; ele certamente não ficou atrás de seu mestre, do ingênuo cinismo deste, na condenação da tragédia e da arte em geral, mas a franca necessidade artística o fez criar uma forma de arte que é intimamente aparentada às de artes existentes por ele rejeitadas. A objeção principal que Platão fazia à arte mais antiga — de que era imitação de uma imagem aparente, ou seja, pertencia a uma esfera ainda inferior ao mundo empírico — não podia ser dirigida contra a nova forma de arte; assim, vemos Platão empenhado em ir além da realidade e expor a ideia subjacente àquela pseudorrealidade” (Nietzsche, 2020, p. 78).

⁸⁵ Assim destaca Giacóia Junior (2013), [...] em ligação estreita com Platão e com o platonismo que se firma a identificação entre Bem, Belo e Verdadeiro, instituindo um vínculo indissolúvel entre conhecimento, verdade e moralidade, assim como à ideia de uma significação ética para a existência do mundo e do homem. [...] Platão seria, antes de tudo, um doutrinador, um político e um legislador. Todos os seus outros talentos e capacitações, inegavelmente pronunciados, estariam a serviço dessa vocação predominante — tirânica, como afirma Nietzsche. Foi a serviço da ética e da política que Platão mobilizou sua teoria do conhecimento, sobretudo a parte consistente na doutrina das ideias. Essa teria sido a principal consequência, ou reação, desencadeada nele pela experiência vivida com o moralista Sócrates (Giacóia Junior, 2013, pos. 3601, edição Kindle).

Em *Além do bem e do mal*, Nietzsche expõe as ideias de Platão como um erro: “[...] o pior, mais persistente e perigoso dos erros até hoje foi um erro de dogmáticos: a invenção platônica do puro espírito e do bem em si” (Nietzsche, 2005, p. 8). A crença no “bem em si” e na “razão pura” inaugura o gesto metafísico que, ao dividir a realidade em dois mundos, se tornará a base da tradição filosófica ocidental. É nesse contexto que Giacóia Júnior (1997) apresenta uma síntese interpretativa do que Nietzsche estaria expondo:

Nietzsche quer dizer com isso que, com a crença na razão pura e no bem em si, o Sócrates platônico dá origem ao gesto metafísico por excelência, aquele que consiste na *instauratio* e na consagração como elementos matriciais do pensamento filosófico ulterior, da oposição ‘idealista’ entre sensível e suprassensível, essa divisão fatal que põe fim ao ‘realismo’ dos antigos helenos, na medida em que implica e supõe uma desqualificação do sensível em proveito do inteligível, do temporal em função do eterno, do verdadeiro mundo em favor do mundo somente aparente, do ser em contraposição ao vir-a-ser. É a isso que Nietzsche denomina renegação e desqualificação da vida, antinatureza, fuga da realidade. Evidentemente os pares antitéticos real-ilusório; verdadeiro-falso; idealismo-realismo só fazem sentido em mútua referência, de maneira que o discurso nietzschiano, pelo menos desde Para além de bem e mal, se apresenta necessariamente como um contradiscurso anti-platônico” (Giacóia Júnior, 1997, p. 31).

Nietzsche não aceita os pares binários, muito menos a desqualificação do sensível (corpo) em proveito do inteligível (alma). Em uma outra leitura, Giacóia Junior (2013) salienta que Platão herda de Sócrates e dos pitagóricos⁸⁶ uma atitude de desconfiança e rejeição aos sentidos, à sensualidade e às paixões corporais. Livrar-se das perturbações que afetam o corpo seria, portanto, tarefa ética, pois perturbam as virtudes⁸⁷ cultivadas.

O ‘sujeito puro do conhecimento’, destacado por Paschoal (2018) e associado a Platão, não desaparece na modernidade; ao contrário, metamorfoseia-se no sujeito moral kantiano, que destacamos anteriormente, sustentado por um fundo religioso.

⁸⁶ Na interpretação de Giacóia (2013), Platão, influenciado pelo orfismo e pelo pitagorismo, concebe a alma como imortal, e sua ligação ao corpo como uma queda ou castigo. Segundo o autor, a oposição entre mundo sensível e mundo inteligível corresponde, respectivamente, às oposições corpo × alma e opinião × ciência. O conhecimento das ideias é possível porque a alma já habitou o domínio inteligível, sendo “parente” dele. Giacóia observa: “É de Sócrates e dos pitagóricos que Platão herda o ódio contra a sensibilidade, a sensualidade – principalmente a indisposição moral contra a realidade mais próxima, que pesa como um fardo sobre o pensamento: corpo, carne, sangue, paixão, volúpia, ódio” (Giacóia Junior, p. 3790, edição Kindle).

⁸⁷ Sobre a virtude em Platão, Abbagnano (2007, p. 1003) discorre: “[...] A V. como capacidade de realizar uma tarefa determinada é conceito platônico. Assim como os órgãos (p. ex., a função dos olhos é ver, e a possibilidade de ver é a V. dos olhos), a alma tem suas próprias funções, e sua capacidade de cumpri-las é a V. da alma (Rep., I, 353). Por isso, segundo Platão, a diversidade das V. é determinada pela diversidade das funções que devem ser cumpridas pela alma ou pelo homem no Estado. As quatro V. fundamentais ou cardeais (v.) são determinadas pelas funções fundamentais da alma e da comunidade”.

Retomando o fio da discussão, do sujeito transcendental e, portanto, moral, Oliveira (2010, p. 175) lembra que a primeira crítica de Nietzsche a Kant recai sobre uma perspectiva cristã: “[...] a primeira crítica a Kant é à sua sujeição cristã, que no sistema kantiano se transforma numa forma de massificação do homem que se vê obrigado a agir de modo uniforme, como rebanho”. Em *Crepúsculo dos Ídolos* (2017), especificamente na seção *O erro do livre-arbítrio*, Nietzsche argumenta que a tese do livre-arbítrio é usada como artifício teológico e moral. Seu objetivo? Tornar o ser humano responsável, sujeitando-o a juízos externos “[...] Os homens foram considerados "livres" para poderem ser julgados, ser punidos — ser *culpados*: em consequência, toda ação *teve* de ser considerada como querida, e a origem de toda ação localizada na consciência” (Nietzsche, 2017, p. 38), para que a culpa fosse possível, foi necessário criar a ideia de que cada ação é resultado de uma *vontade* consciente, de uma escolha livre, portanto o eu seria o depositário da responsabilidade moral, mas também sintoma, signo de determinadas avaliações pulsionais e afetivas, afinal “onde quer que responsabilidades sejam buscadas, costuma ser o instinto de *querer julgar e punir*” (Nietzsche, 2017, p. 38) criando um ponto de vista moral em que se distribui méritos e culpas.

Para que alguém possa ser julgado como culpado, é necessário deduzir que essa pessoa poderia ter agido de outro modo — condição cuja plausibilidade só se sustenta a partir da hipótese de um sujeito livre. Nietzsche, conforme aponta Paschoal (2018, p. 103-104), identifica em Kant um herdeiro da tradição metafísica ocidental, descrevendo-o como o “[...] filósofo que teria conferido um caráter laico e científico aos velhos e desacreditados pressupostos religiosos”.

Em suma, a ideia de liberdade é mantida como pressuposto para que se possa atribuir ao homem uma *consciência moral*⁸⁸ — um *imperativo categórico*⁸⁹ que atua independentemente de suas inclinações ou desejos.

Trata-se, nessa perspectiva, não da liberdade de fazer o que se quer, mas da capacidade de autodeterminar-se pela razão, superando as inclinações e agindo segundo a lei fundamental da razão prática (§7), como postula Kant: “[...] age de tal modo que a máxima de tua vontade possa sempre valer ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (2016, p. 92). Como vimos no capítulo anterior, o *sujeito esclarecido*⁹⁰ seria então a condição de possibilidade do cumprimento do imperativo categórico, porque apenas ele age com autonomia por meio da razão.

⁸⁸ Nietzsche discorre que o desenvolvimento da moral é anterior àquilo que chamamos de história universal — sua gênese remonta a tempos tão remotos que só nos é possível reconstruí-la hipoteticamente. Isso torna difícil, para nós, “que nascemos tardiamente”, alcançar as percepções fundamentais sobre a origem da moral. E mesmo quando conseguimos vislumbrá-las, elas “[...] nos ficam presas à garganta e não querem sair: porque soam grosseiras!” (Nietzsche, 2016, p. 16-17). Essa dificuldade, no entanto, não impede Nietzsche de propor uma genealogia da moral como uma longa história da domesticação humana, centrada na noção de responsabilidade. Em *Aurora* (§ 9), ele aponta que a consciência moral tem seus traços nos costumes: “[...] a moralidade não é outra coisa (e, portanto, *não mais!*) do que obediência a costumes, não importa quais sejam; mas costumes são a maneira *tradicional* de agir e avaliar” (Nietzsche, 2016, p. 17). Esses costumes se desenvolvem em formas primitivas de organização social, entre elas, a relação contratual entre credor e devedor. A moral, então, nasce no campo do direito e da punição — em um regime de trocas marcado por violência, medo e compensação. É nesse contexto que a obrigação moral começa a se consolidar, a partir da necessidade de tornar o ser humano responsável, ou seja, previsível. Assim discorre em *Genealogia da Moral* (II): “[...] a tarefa mais imediata de tornar o homem até certo ponto necessário, uniforme, igual entre iguais, constante e, portanto, confiável. O imenso trabalho daquilo que denominei “moralidade do costume” — o autêntico trabalho do homem em si próprio, durante o período mais longo da sua existência toda esse trabalho pré-histórico encontra nisto seu sentido, sua justificação, não obstante o que nele também haja de tirania, dureza, estupidez e idiotismo: com ajuda da moralidade do costume e da camisa de força social, o homem foi realmente tornado confiável (Nietzsche, 2009, p. 44). Esse processo de responsabilização — ou, mais precisamente, de tornar o homem responsável — implica em criar memória, fixar compromissos em um ser originalmente volátil, imerso no instante. As questões fundamentais são estas: “Como fazer no bicho homem uma memória? Como gravar algo indelével nessa inteligência voltada para o instante, meio obtusa, meio leviana, nessa encarnação do esquecimento?” (Nietzsche, 2009, p. 43). A resposta, parece, se encontra na mais antiga e duradoura psicologia da Terra: por meio da dor. Trata-se de uma técnica de memorização cruel, uma *mnemotécnica* baseada no sofrimento “[...] grava-se algo a fogo, para que fique na memória: apenas o que não cessa de causar dor fica na memória” (Nietzsche, 2009, p. 46). Assim, o caminho da moral passa pela inscrição violenta de regras no corpo e na psique, e essa lógica da dor inclui também os ideais ascéticos, que produzem um sujeito culpado, cindido e autocondenado — um sujeito que aprende a voltar sua agressividade contra si mesmo.

⁸⁹ Conforme Prestes (1997, p. 87) em seu texto *Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento*, discorre que, no pensamento filosófico de Kant, temos a razão prática, que busca princípios objetivos que orientem a ação de forma universal, porém “[...] a moral não pode ser fundada em princípios subjetivos (como o prazer e o útil), pois seria sempre variável e contingente”. E, portanto, estabelece um princípio moral *a priori* — o imperativo categórico — cuja formulação mais conhecida é: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”.

⁹⁰ Lembrando que: “[...] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*]” (Kant, 1985, p. 100).

Sob o ponto de vista de Azambuja (2013, p. 133), “[...] a ética kantiana sofre de uma contradição de difícil resolução. De um lado, o indivíduo é chamado para legislar universalmente; ele é, por assim dizer, o árbitro da vontade universal” e “[...] de outro lado, pede-se a ele que abstraia-se de si mesmo e reconheça autoridade apenas na razão pura para ser este juiz universal”. Exigência que separa as dimensões constitutivas do ser humano, levando a negar ou suprimir grande parte de si. Em vista disso, Azambuja (2013, p. 133) destaca que “[...] esse dilaceramento não poderá constituir senão uma moral pela metade”. O resultado seria uma espécie de fragmentação, o homem dividido por um ideal que ele mesmo deve tentar encarnar. Assim destaca Oliveira:

A moral termina por aprisionar os homens num tempo que não existe e lhes exige uma abnegação compatível apenas com a de anjos, cuja assepsia é capaz de desdenhar das nossas paixões mais vis. É o caso da moral kantiana. As exigências feitas por Kant para que uma moral fosse inscrita num patamar de universalidade e, portanto, fosse legítima, coincidem, para Nietzsche, com os preceitos de uma religião que guarda uma prévia compreensão da natureza do homem e tenta, com um controle total das paixões, homogeneizar os homens. A individualidade é diluída no meio do rebanho. A sociedade de rebanho é o sintoma de um problema ainda mais fundamental: o instinto de conservação. Aqui as linhas descritas por Nietzsche encontram em Kant um inimigo perfeito. Trata-se da moral ascética e altruísta que, sob a máscara da igualdade e justiça, exige dos homens atitudes irretocáveis e inexequíveis com o propósito de assegurar – numa espécie de contrato social – a vida em comum. O medo, que poderia corroer a vida social, precisa ser vencido; para tanto, requer-se uma moral capaz de castrar e, portanto, de civilizar a besta humana (Oliveira, 2010, p. 173-174).

Como salientado, a moral kantiana, nessa leitura, apresenta fortes aproximações com a moral do escravo ou de rebanho, pois se configura como uma moral restritiva: não se age por expressão de forças ou por criação de valores, mas porque se deve, em obediência a uma lei superior que ordena. O imperativo categórico, nesse sentido, ecoa a estrutura judaico-cristã: todos iguais perante a lei — seja ela divina ou racional —, todos submetidos a uma regra universal.

Para Nietzsche, não existem valores absolutos ou transcendentais. O que chamamos de “universal” é sempre fruto de uma invenção humana que se consolidou como se fosse algo dado naturalmente. Ao entrar na “[...] imensa, longínqua e recôndita região da moral” (Nietzsche, 2009, p. 12), o filósofo nos mostra que o que consideramos “bem” ou “mal” é resultado de costumes e práticas sociais que se sedimentaram ao longo do tempo.

Todo valor carrega a interpretação do humano — e que, portanto, se passa pelo corpo —, nasce de necessidades, disputas de poder, ressentimentos e criações culturais. Não há essência metafísica sustentando o valor, mas *signo*⁹¹, interpretações e sintoma que determinam o valor do valor e que servem a determinado tipo de existência e, portanto, a um determinado tipo de homem.

Nietzsche pôs em questão o valor da moral, da religião e do próprio conhecimento e não os toma como dados⁹². Embora o tema seja explorado em *Genealogia da Moral*, é em *Além do bem e do mal* (§260) que Nietzsche (2005) apresenta uma tipologia que distingue dois tipos de moralidade entre as muitas morais já valoradas ao longo da história. O filósofo nota que, apesar da enorme variedade de morais — mais finas ou mais grosseiras —, certos traços retornam de maneira recorrente, permitindo classificá-las em dois tipos fundamentais: a *moral dos senhores* e a *moral dos escravos*. Nietzsche descreve a moral dos senhores como um tipo nobre⁹³:

O homem de espécie nobre se sente como aquele que determina valores; ele não tem necessidade de ser abandonado, ele julga: “O que me é prejudicial é prejudicial em si”. Sabe-se como o único que empresta honra às coisas que *cria valores*. Tudo o que conhece de si, ele honra: uma semelhante moral é glorificação de si. Em primeiro plano está a sensação de plenitude, de poder que quer transbordar, a felicidade da tensão elevada, a consciência de uma riqueza que gostaria de ceder e presentear — também o homem nobre ajuda o infeliz, mas não ou quase não por compaixão, antes por um ímpeto gerado pela abundância de poder. O homem nobre honra em si o poderoso e o que tem poder sobre si mesmo, que entende de falar e calar, que com prazer exerce rigor e dureza consigo e venera tudo que seja rigoroso e duro (Nietzsche, 2005, p. 156).

⁹¹ Em *Gaia Ciência* (§354), descreve que o homem, pela necessidade de comunicação, é inventor de signos (Nietzsche, 2012, p. 222).

⁹² Assim discorre a *nova exigência*: “[...] 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-entendidos, mas também moral como causa, medicamento, estimulante, inibição, veneno), um conhecimento tal como até hoje nunca existiu nem foi desejado. Tomava-se o valor desses “valores” como dado, como efetivo, como além de qualquer questionamento; até hoje não houve dúvida em atribuir ao “bom” valor mais elevado que ao “mau”, mais elevado no sentido da promoção, utilidade, influência fecunda para o *homem* (não esquecendo o futuro do homem)” (Nietzsche, 2009, p. 12).

⁹³ Conforme Nietzsche (2005, p. 155-156) “[...] As diferenciações morais de valor se originaram ou dentro de uma espécie dominante, que se tornou agradavelmente cônica da sua diferença em relação à dominada — ou entre os dominados, os escravos e dependentes de qualquer grau”. O tipo dominante cria seus valores a partir de si mesmo “[...] os dominantes determinam o conceito de ‘bom’, são os estados de alma elevados e orgulhosos que são considerados distintivos e determinantes da hierarquia. O homem nobre afasta de si os seres nos quais se exprime o contrário desses estados de elevação e orgulho: ele os despreza. Despreza-se o covarde, o medroso, o mesquinho, o que pensa na estreita utilidade” e o “ruim” (*schlecht*) para eles é simplesmente o que é baixo, fraco ou vulgar, não necessariamente algo “mau” no sentido moral condenatório. Nietzsche vai dizer que a oposição “bom” e “mau” tem outra origem.

O nobre ajuda não por compaixão, mas por possuir força e querer transbordar a abundância. É um dar que nasce do excesso, não da necessidade de corrigir desigualdades. Admira em si a capacidade de autocontrole, a disciplina para saber quando falar e quando calar, seu rigor e a capacidade de exigir de si mesmo. Venera o que é “rigoroso e duro” porque vê nisso força, resiliência e caráter. O tipo nobre expressa uma subjetividade ativa, criadora e afirmativa, vive a partir da afirmação de si e da sensação de abundância. Ele não precisa justificar-se perante ninguém, nem usar o outro como medida. Sua moralidade é autocelebração e criação espontânea de valores, não uma reação a ofensas ou injustiças.

Já na moral dos escravos, que Nietzsche aproxima das ideias modernas, “[...] os homens das ‘ideias’ modernas creem quase instintivamente no ‘progresso’ e no ‘porvir’, e cada vez mais carecem do respeito pela idade; já se acusa em tudo isso a origem não nobre dessas ‘ideias’” (Nietzsche, 2005, p. 157). O valor é projetado para o futuro — progresso, porvir, superação do passado. A crença acrítica no progresso e o desprezo pelo passado mostram que elas nascem não de uma posição de criação, mas de uma posição reativa, defensiva.

A origem social e psicológica da moral dos escravos surge entre os “[...] violentados, oprimidos, prisioneiros, sofredores, inseguros e cansados de si”. O ponto de partida não é a afirmação da força, mas a experiência do sofrimento, da fragilidade e da falta de controle sobre a própria vida. Há uma inversão de valores ligada ao ressentimento, uma forma de subjetividade reativa sedenta por vingança, como Nietzsche destaca em *Genealogia da Moral*: “[...] o próprio ressentimento se torna criador e gera valores” (Nietzsche, 2009, p. 26). Disso nasce uma suspeita pessimista sobre a condição humana em geral — tendência a ver o mundo como injusto, corrupto ou perigoso. O escravo desconfia das virtudes de quem tem coragem, orgulho, autoafirmação: “[...] o olhar do escravo não é favorável às virtudes do poderoso: é cético e desconfiado, tem finura na desconfiança frente a tudo que é ‘bom’, que é honrado por ele — gostaria de convencer-se de que nele a própria felicidade não é genuína” (Nietzsche, 2005, p. 158), talvez uma atitude voltada para detectar perigo e ameaça. Pois as qualidades exaltadas são aquelas que facilitam a sobrevivência.

[...] a compaixão, a mão solícita e afável, o coração cálido, a paciência, a diligência, a humildade, a amabilidade recebem todas as honras — pois são as propriedades mais úteis no caso, e praticamente os únicos meios de suportar a pressão da existência. A moralidade dos escravos é essencialmente uma moral de utilidade. Aqui está o foco da origem da famosa oposição “bom” e “mau” — no que é mau se sente poder e periculosidade, uma certa terribilidade, sutileza e força que não permite o desprezo. Logo, segundo a moral dos escravos, o “mau” inspira medo; segundo a moral dos senhores, é precisamente o “bom” que desperta e quer despertar medo, enquanto o homem “ruim” é sentido como desprezível.

[...] A opressão chega ao auge quando, de modo consequente à moral dos escravos, um leve aro de menosprezo envolve também o “bom” dessa moral — ele pode ser ligeiro e benévolo —, porque em todo caso o bom tem de ser, no modo de pensar escravo, um homem *inofensivo*: é de boa índole, fácil de enganar, talvez um pouco estúpido, ou seja, *un bonhomme* [um bom homem]. Onde quer que a moral dos escravos se torne preponderante, a linguagem tende a aproximar as palavras “bom” e “estúpido” (Nietzsche, 2005, p. 158).

Essas virtudes nascem da força reativa e da necessidade de criar um ambiente mais suportável para si e para o grupo. O que leva Nietzsche a caracterizar a moral dos escravos como uma moral de utilidade. Ele é ácido — e muito perspicaz — ao apontar um efeito extremo da moral dos escravos quando ela se torna dominante. Um último contraste básico entre os tipos:

Uma última diferença básica: sentimento de *liberdade*, o instinto para a felicidade e as sutilezas do sentimento de liberdade pertencem tão necessariamente à moral e moralidade escrava quanto a arte e entusiasmo da veneração, da dedicação, sintoma regular do modo aristocrático de pensamento e valoração (Nietzsche, 2005, p. 158).

Para a moral escrava, a liberdade é o fim, um estado desejado porque rompe com a opressão. Para o senhor, a liberdade é o ponto de partida, já conquistada e empregada para se dedicar ao que venera; seu foco é criar, expandir e dar vazão à sua força. Para a sensibilidade moderna, essa distinção é quase chocante. Nietzsche, contudo, não propõe um retorno à moral dos senhores, mas reconhece nela certos traços dignos de elogio, sobretudo o modo afirmativo da vida.

A moral do escravo, embora tenha sido historicamente vitoriosa⁹⁴, carrega limitações e custos para a cultura e a formação humana. O filósofo investiga, por meio de sua *Genealogia*, a origem e a função dos valores, que para ele não são fundamentos absolutos ou meramente dados, mas construções históricas de forças pulsionais e que são sintomas do corpo. A expressão da moral de rebanho parece ter necessidades coletivas, como vimos anteriormente. Ela é uma resposta ao medo, que permeia e organiza a ordem social, diante da impotência física ou social, e que se desenvolve em mecanismos simbólicos para equilibrar a sensação de inferioridade. A energia vital bloqueada (impulso não realizado) é redirecionada para formas de controle e de negação — um processo fisiopsicológico de sublimação ou repressão. Aquele que se encontra subordinado ao rebanho é, antes de tudo, um sujeito adaptado para sobreviver, não para criar.

⁹⁴ Em *Genealogia da Moral* (§8), descreve “[...] Sujeitemo-nos aos fatos: o povo venceu — ou ‘os escravos’, ou ‘a plebe’, ou ‘o rebanho’, ou como quiser chamá-lo” (Nietzsche, 2009, p. 24).

Sua subjetividade é marcada por uma economia da segurança, ao preço de reduzir sua potência afirmativa.

No entanto, Nietzsche propõe pensar o sujeito que não esteja mais enredado nos ideais metafísicos e religiosos. Gori (2017) esclarece que o filósofo não buscou simplesmente descartar ou rejeitar os princípios pelos quais o homem se compreende (sua autorrepresentação) e que orientam seu agir. Ao contrário, parece que Nietzsche pretende *transvalorar* o conceito de sujeito a partir de uma perspectiva fisiológica. Trata-se de despojá-los do sentido que lhes foi atribuído ao longo da história e reavaliá-los sob uma nova perspectiva — a da vida —, a qual pode “[...] possibilitar a determinação de uma nova humanidade que represente um novo estágio da existência. [...] reconhecer que por trás dessa noção há apenas uma particular modalidade de interpretação do mundo” (Gori, 2017, p. 33). Na mesma direção, Paschoal (2018, p. 96) destaca que Nietzsche não deseja “[...] extinguir toda e qualquer hipótese do sujeito ou possibilidade de uso do conceito, e sim sair daquela ‘rede’ que corresponde ao modo como a metafísica procede ao tratar do tema”. Nietzsche busca recolocar a corporeidade no centro da reflexão filosófica e mantém sua atualidade em nossos dias. Em *Assim Falou Zaratustra* (2018), o corpo é elevado à condição de “grande razão” (Nietzsche, 2018, p. 33), fundamento do pensar e do existir. É nessa direção que Zaratustra se dirige àqueles que desprezam o corpo:

Aos desprezadores do corpo desejo falar. Eles não devem aprender e ensinar diferentemente, mas apenas dizer adeus a seu próprio corpo — e, assim, emudecer. “Corpo sou eu e alma” — assim fala a criança. E por que não se deveria falar às crianças? Mas o desperto, o sabedor, diz: corpo sou eu inteiramente, e nada mais; e alma é apenas uma palavra para um algo no corpo. O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. Instrumento de teu corpo é também tua pequena razão que chamas de “espírito”, meu irmão, um pequeno instrumento e brinquedo de tua grande razão. “Eu”, dizes tu, e tens orgulho dessa palavra. A coisa maior, porém, em que não queres crer — é teu corpo e sua grande razão: essa não diz Eu, mas faz Eu. O que o sentido sente, o que o espírito conhece, jamais tem fim em si mesmo. Mas querem te convencer de que são o fim de todas as coisas: tão vaidosos são eles.

É por meio do corpo que se dá o pensamento, por meio dos jogos dos impulsos. Como vimos em Nietzsche, a fisiologia⁹⁵ do corpo tem sua importância “[...] na vida existem apenas vontades *fortes e fracas*”, aquele *quantum* de impulsos que, conforme Marton (1990) explica:

⁹⁵ Conforme Leiter (2017, p. 18), Nietzsche é considerado “[...] como um filósofo naturalista, Nietzsche via seus empreendimentos teóricos como empreendimentos que deveriam avançar em conjunto com a investigação empírica”, além disso o filósofo Leiter considera que o filósofo “[...] antecipou resultados que os psicólogos só alcançaram um século depois”.

É constituído por numerosos seres vivos microscópicos que lutam entre si, uns vencendo e outros definhando — e assim se mantém temporariamente. O carácter pluralista da filosofia nietzschiana já se acha presente aí, no nível das preocupações — digamos — fisiológicas. É por facilidade que se fala num corpo, é por comodidade que se vê o corpo como unidade. É preciso, porém, encarar ‘o homem como multiplicidade: a fisiologia nada mais faz que indicar um maravilhoso comércio entre essa multiplicidade e o arranjo das partes sob e em um todo. Mas seria falso, disso, inferir necessariamente um Estado com um monarca absoluto (a unidade ao sujeito)’ (Marton, 1990, p. 31).

É nesse espaço vital dos numerosos seres vivos que a vontade de potência se manifesta. Nesse sentido, Hardt (2021, p. 99) ressalta as disputas que ocorrem no corpo; nele os impulsos não coexistem de forma pacífica, mas são como um campo de batalha e de criação, afinal “[...] uma criatura viva quer dar vazão à sua força — a própria vida é vontade de poder”:

O corpo, como a grande razão, é o lugar onde os impulsos se educam, lutam, transformam-se, exercem o domínio sobre outros e tendem a uma hierarquização. Está aqui a vontade de potência que acontece no corpo, neste ponto já indicando o modelo agonístico defendido por Nietzsche, quando fala das disputas que se iniciam sempre no corpo.

Na mesma direção, a interpretação de Itaparica (2011, p. 74) sugere que o sujeito aparece como “multiplicidade de afetos” e deve ser entendido “[...] como um ponto de partida privilegiado e modelo de como devemos entender a subjetividade”. Esta deixa de ser pensada como algo uno e universal e passa a ser vista como multiplicidade em tensão, marcada por relações de comando, obediência e conflito. Nietzsche quer abrir “[...] caminho para novas versões e refinamentos da hipótese de alma: e conceitos como ‘alma mortal’, ‘alma como pluralidade do sujeito’ e ‘alma como estrutura social dos impulsos e afetos’ querem ter, de agora em diante, direitos de cidadania na ciência” (Nietzsche, 2005, p. 19). A chamada alma agora é pensada como organização momentânea, em que impulsos⁹⁶ — coação, ímpeto, pressão, resistência, motricidade — disputam, hierarquizam-se e se transformam continuamente.

Nesse sentido, Nietzsche busca dar importância ao corpo, e nessa direção Benoit (2011) salienta que não é o domínio absoluto das pulsões sobre a razão, mas uma interação, em que a razão reconhece sua origem pulsional e, ao mesmo tempo, espiritualiza e transforma essas forças.

⁹⁶ Por *impulso* na perspectiva de Nietzsche, podemos entender, segundo Itaparica (2011, p. 75), como “[...] uma entidade múltipla, fisiopsicológica, que constituiria o corpo humano; os impulsos são a base de nossos sentimentos, volições e pensamentos. O corpo seria uma multiplicidade de impulsos físicos – ímpetos, tendências à ação, resistências – que se expressariam em nossa psicologia, não mais entendida como uma instância mental distinta da física. Essa multiplicidade de impulsos se organizaria de forma variada e com estabilidade apenas relativa. Essa organização produz afetos, que são sentidos como afetos de mando e obediência. A noção de sujeito seria a identificação com um afeto de comando superior que organizaria o todo”.

A orientação é de um equilíbrio sonoro, um bom senso corporal, uma forma de sabedoria que emerge do corpo e desafia as teorias filosóficas.

No horizonte do pensamento nietzschiano, a crítica às categorias tradicionais da filosofia ocidental — especialmente aquelas ligadas à ideia de causalidade, finalidade e responsabilidade moral — conduz a uma ruptura radical com a herança metafísica. Ao negar a existência de um fundamento último, Nietzsche busca restituir a inocência do devir, libertando a existência da culpa e da necessidade de justificação transcendente. Nesse contexto, surge uma formulação contundente que nos mostra não apenas a negação de qualquer finalidade pré-estabelecida, mas também a afirmação da vida como destino inevitável e necessário:

Qual, porém, pode ser a nossa doutrina? – Que ninguém dá ao homem as suas qualidades, nem Deus, nem a sociedade, nem seus pais e antepassados, nem ele próprio (o absurdo dessa ideia que aqui acabamos de rechaçar foi ensinado por Kant, talvez também já por Platão, como “liberdade inteligível”). Ninguém é responsável por existir, por ser constituído desta ou daquela forma, por estar nessas circunstâncias, nesse ambiente. A fatalidade de seu ser não pode ser separada da fatalidade de tudo o que foi e será. Ele não é a consequência de uma intenção própria, de uma vontade, de uma finalidade; com ele não é feita a tentativa de alcançar um “ideal de homem” ou um “ideal de felicidade” ou um “ideal de moralidade” – é absurdo querer rolar o seu ser na direção de uma finalidade qualquer. Fomos nós que inventamos a noção de “finalidade”: a finalidade está ausente da realidade... Somos necessários, somos um fragmento de destino, pertencemos ao todo, estamos no todo – não há nada que possa julgar, medir, comparar e condenar o nosso ser, pois isso significaria julgar, medir, comparar e condenar o todo... Mas não há nada fora do todo! – Que ninguém mais seja responsabilizado, que não seja lícito explicar o tipo de ser mediante uma causa prima, que o mundo não constitui uma unidade nem como sensório nem como “espírito”, apenas essa é a grande libertação – apenas assim a inocência do devir é restaurada... O conceito de “Deus” foi até agora a maior objeção à existência... Negamos a Deus, negamos a responsabilidade em Deus: apenas assim libertamos o mundo.

Ao se libertar de uma verdade única e universal, podemos cultivar formas e perspectivas de ver e estar no mundo; um tipo de verdade provisória. Isso não significa que devemos abandonar o pensamento rigoroso, não implica que tudo vale ou que não existam critérios para nos deslocarmos no mundo, afinal “[...] viver segundo a inocência do devir exige uma outra presença no mundo que deveria cultivar o enfrentamento do medo, a coragem de prosseguir sem ter previamente a direção definida e alegrar-se com a novidade que aparece sem nenhuma previsão” (Hardt, 2021, p. 117). Como vimos em Nietzsche, o sujeito não é nem plenamente livre nem completamente determinado: trata-se de uma configuração transitória de forças, impulsos e instintos em constante conflito e ação, mais próxima de um tabuleiro de afetos do que de uma essência fixa e unitária.

Assim, o que chamamos de sujeito emerge de um entrelaçamento dinâmico de forças fisiológicas⁹⁷, que acarretam valorações morais⁹⁸ e aqui damos destaque à moral de rebanho.

A moral de rebanho que cultiva e disciplina determinadas ações em nosso corpo e que permeiam o nosso “[...] horizonte social e político que acomoda, cultiva e compartilha determinadas ações desejáveis. Nesse esforço, define-se uma moral dada como adequada” (Hardt, 2021, p. 116), moral que o Professor Nietzsche vê difundida nos estabelecimentos de ensino em sua época. A educação, que passa a operar como engrenagem de um sistema que busca eficiência e controle — traços de um espírito utilitário, mas também sintomas da *moral do escravo*, que valoriza a obediência, a adaptação passiva e a submissão aos valores dominantes. A formação é previsível, mecânica, ajustada às exigências do mercado, um tipo de sujeito adaptado, fixo. A crítica de Nietzsche é clara: “[...] toda educação que deixa vislumbrar no fim de sua trajetória um posto de funcionário ou um ganho material não é uma educação para a cultura” (Nietzsche, 2003, p. 104), mas um caminho para a *décadence*⁹⁹ — sintomas que ainda persistem como desafios centrais na formação contemporânea. Nas palavras do Professor Nietzsche (2003):

A verdadeira tarefa da cultura seria então criar homens tão ‘correntes’ quanto possível, um pouco no sentido em que se fala de uma ‘moeda corrente’. Quanto mais houvesse homens correntes, mais um povo seria feliz; e o propósito das instituições de ensino contemporâneo só poderia ser justamente o de fazer progredir cada um até onde sua natureza o conclama a se tornar ‘corrente’, formar os indivíduos de tal forma que, do seu nível de conhecimento e de saber, ele possa extrair a maior quantidade possível de felicidade e de lucro [...] A moral que está aqui em vigor exige seguramente algo de inverso, em dinheiro sonante, uma cultura *rápida*, para que alguém pudesse rapidamente se tornar um ser que ganha dinheiro (Nietzsche, 2003, p. 62).

⁹⁷ Tomamos aqui a explicação de Frezzatti (2004, p. 117) para esclarecer o que significa *fisiológico* para Nietzsche. Segundo o autor, o fisiológico refere-se à “[...] luta de quanta de potência (impulsos ou forças) por crescimento” e também à forma como esses impulsos se organizam no organismo: “A disposição dos impulsos em um organismo indica sua condição fisiológica: se os impulsos estiverem hierarquizados, ou seja, organizados segundo um impulso ou conjunto de impulsos dominantes, o corpo é sadio; se estiverem desagregados, decadente ou doente” (Frezzatti, 2004, p. 118).

⁹⁸ A moral, portanto, é sempre expressão e interpretação de um tipo de vida. Nesse sentido, “[...] não existem fenômenos morais, apenas uma interpretação moral dos fenômenos” (Nietzsche, 2011, p. 66). Um evento, uma ação ou um comportamento não é moral ou imoral por natureza — essas categorias não estão nos fatos, mas na forma como nós os interpretamos. O que existe, em última instância, é a interpretação moral que damos aos fenômenos — resultado de costumes, tradições, relações de poder e interesses que moldam nossa visão de mundo.

⁹⁹ Termo que Nietzsche usa em francês, segundo o *Dicionário Nietzsche* (Gen, 2016, p. 179) “[...] *décadence* é a desagregação dos instintos (*Instinkte*), tanto do indivíduo quanto da cultura, os quais não podem mais encontrar condições que propiciem o crescimento de potência, pois perderam toda capacidade de seleção, supondo que tudo se equivaletudo, não há um estilo próprio, e podem até mesmo aceitar o que é prejudicial ou ruim (*schlecht*), ou seja, o que impede o crescimento de potência”.

Ao afirmar com ironia que a “verdadeira tarefa da cultura” seria produzir “homens correntes”, o filósofo expõe o projeto silencioso de domesticação promovido pelos três egoísmos “[...] o egoísmo das classes comerciantes, o egoísmo do Estado e o egoísmo da ciência” (Dias, 1991, p. 82). A formação moderna, sob esse paradigma, não visa à pluralidade do sujeito, como expusemos até agora, mas à fabricação de sujeitos previsíveis, adaptados, funcionais. Ao dizer: “[...] até onde sua natureza o conclama a se tornar corrente”, carrega uma ironia ácida: não é a natureza que exige conformidade, mas sim as estruturas sociais que fazem parecer natural tornar-se ordinário. Quando Nietzsche diz que os indivíduos devem ser formados “[...] de tal forma que, do seu nível de conhecimento e de saber, ele possa extrair a maior quantidade possível de felicidade e de lucro”, ele evidencia o processo de degradação da *Bildung*, que passa a servir unicamente à lógica dos fins externos.

Podemos, a partir daqui e com base no que já expusemos, ensaiar o propósito de Nietzsche em sua crítica ao ideal alemão de *Bildung*. Mas afinal, o que deseja Nietzsche? Sua crítica ao ideal de formação está intimamente ligada ao combate ao pensamento metafísico, religioso e racionalista, pois estes moldam não apenas a concepção de *Bildung*, mas também as expectativas depositadas no sujeito. A metafísica e a religião, ao buscarem verdades eternas, e o racionalismo extremo, ao pretender reduzir tudo à lógica, produzem uma formação que separa o humano da vida concreta. A educação moldada por esses ideais tende a cultivar a obediência a valores fixos e a repressão das forças vitais.

Nietzsche parece abrir caminhos para uma *Bildung* mais próxima do corpo. Afinal, é pelo corpo que nos relacionamos com o mundo — e este mundo é devir, puro continuum, sempre em transição. Com Nietzsche aprendemos que nada é fixo; no fixo não temos nada a contar, apenas nos limitamos e adoecemos. É preciso cultivar em nós o instinto de suspeita, para não sucumbir às armadilhas do rebanho — ou, ao menos, de reconhecermos quando nos situamos em contextos gregários. Tarefa que exige de nós a suspeita diante de tudo o que se apresenta como verdade absoluta, como certezas imediatas e dos idealismos que, sorrateiros, buscam se realizar em nós.

Mas não só: exige de nós também o cuidado com o corpo, o espaço do descanso quando necessário e o afastamento fecundo que o ócio pode oferecer. O ócio aqui não é inatividade, mas, como a exemplo de Nietzsche, criação de um tempo próprio: tempo para o diagnóstico, para pensar e manobrar as forças, abrindo caminho à derrubada dos valores absolutos — valores muitas vezes produzidos por organismos enfermos, incapazes de suportar a mutabilidade do mundo. E sobretudo daqueles valores que já não nos servem mais, pois nós mudamos, e mudar significa também dar a nós mesmos a oportunidade de aprender com a novidade.

Nietzsche não defende a supremacia do corpo (Benoit, 2011) sobre a razão, mas sim um bom senso corporal — uma escuta atenta dos sinais que nos atravessam, capazes de indicar tanto o que nos paralisa quanto o que nos traz saúde. Essa saúde, porém, nunca é objetiva: é sempre relativa, pois cada organismo é singular. O que podemos afirmar, com segurança, é que no fixo não há saúde. Toda fixação — seja em valores, ideias ou formas de vida — conduz à rigidez e, cedo ou tarde, ao adoecimento. O corpo, entendido aqui como medida sensível e concreta de nossa relação com o mundo, nos ensina justamente isso: viver é mudança, e por isso é preciso cultivar a plasticidade contra as forças que tentam paralisar o devir e, assim, estabelecer uma relação saudável com a impermanência.

Vislumbro, nesse horizonte, uma autoformação como experimentação — não como processo apressado, mas como cultivo de si, como possibilidade. Afinal, percorremos este caminho porque, como lembra Hardt, “[...] a ideia do cultivo implica discutir o conceito de sujeito” (2021, p. 113). Antes, porém, de aprofundar essa noção, é necessário nos deter sobre os desafios contemporâneos que nos rondam.

3.2. DE NIETZSCHE A HAN: O QUE PERDEMOS COM UMA CULTURA DE DESEMPENHO

A crítica de Nietzsche ao ideal moderno de formação rompe com a tradição que concebe a *Bildung* como a realização de um modelo universal de humanidade, orientado por pressupostos metafísicos de cunho racional ou religioso. Contudo, diante das transformações do mundo contemporâneo — especialmente sob a lógica neoliberal e da sociedade do desempenho —, o cultivo de si, que pretendemos discutir no próximo subcapítulo, como possibilidade diante dos desvios da *Bildung* e desafios atuais, mostra-se cada vez mais distante.

Para refletir sobre esse cenário, partiremos do pensamento do filósofo e ensaísta sul-coreano Byung-Chul Han¹⁰⁰, que se dedica a analisar a existência humana no contexto neoliberal¹⁰¹. O objetivo será discutirmos a relação entre algumas de suas reflexões e os desafios que se colocam para a formação do humano no presente, destacando como a cultura contemporânea tende a dificultar — e, em certos casos, até inviabilizar — o cultivo de si.

Buscaremos estabelecer uma articulação entre o conceito de *rebanho*, em Nietzsche, e o fenômeno do *inferno do igual*, em Han. Ao longo do texto, destacaremos os pontos de convergência entre as críticas dos dois filósofos, considerando os contextos históricos distintos em que cada um viveu. Ambos, porém, parecem compartilhar a preocupação com a perda da singularidade do homem, submetido a uma cultura da pressa que massifica e uniformiza, frequentemente por meio de discursos ideológicos que naturalizam comportamentos e valores dominantes, reforçando a lógica do consumo.

No passado, o professor Nietzsche observou que a educação, ao mesmo tempo em que se submetia aos interesses do Estado, do Mercado e da Ciência, promoveu em igual medida o enfraquecimento da própria cultura. Segundo ele, duas tendências dominaram os estabelecimentos de ensino: “[...] a tendência à extensão, à ampliação máxima da cultura, e a tendência à redução e ao enfraquecimento da própria cultura” (Nietzsche, 2003, p. 61). Para o professor Nietzsche, a cultura tão universal quanto possível era o objetivo dos três egoísmos, o que, para o filósofo, levava à barbárie.

Com o Estado atuando como mistagogo da cultura, a formação passou a ser moldada pela dualidade entre o “intelecto”, entendido como ferramenta para adquirir habilidades e conhecimentos úteis ao sucesso econômico, e a “propriedade”, vista como o principal objetivo a ser alcançado.

¹⁰⁰ Nasceu na Coreia, em 1959, mas fixou-se na Alemanha, onde estudou Filosofia na Universidade de Friburgo e Literatura Alemã e Teologia na Universidade de Munique. Em 1994, doutorou-se em Friburgo com uma tese sobre Martin Heidegger. É professor de Filosofia e Estudos Culturais na Universidade de Berlim e autor de diversos livros sobre a sociedade atual, publicados pela Editora Vozes.

¹⁰¹ Conforme explica Marilene Chauí (2000), o capitalismo passou por transformações significativas para lidar com crises e recessões globais. A resposta encontrada foi o neoliberalismo, que se diferencia do modelo do Estado do Bem-Estar Social. Destacamos sua análise: “[...] a situação do direito de igualdade e de liberdade é também muito frágil nos dias atuais, porque o modo de produção capitalista passa por uma mudança profunda para resolver a recessão mundial. Essa mudança, conhecida com o nome de neoliberalismo, implicou o abandono da política do Estado do Bem-Estar Social (políticas de garantia dos direitos sociais) e o retorno à ideia liberal de autocontrole da economia pelo mercado capitalista, afastando, portanto, a interferência do Estado no planejamento econômico. O abandono das políticas sociais chama-se privatização, e o do planejamento econômico, desregulação. Ambas significam: “o capital é racional e pode, por si mesmo, resolver os problemas econômicos e sociais” (Chauí, 2000, p. 562). Nesse sentido, o neoliberalismo pode ser compreendido como o abandono do Estado do Bem-Estar Social, isto é, a redução das políticas públicas de proteção social (saúde, educação, previdência, moradia etc.) e o retorno às ideias liberais clássicas, fundadas na confiança de que o mercado, sem intervenção estatal, seria capaz de autorregular-se e de oferecer soluções para os problemas econômicos e sociais.

O Estado e o Mercado precisavam de indivíduos bem ajustados para impulsionar o progresso da nação, da ciência e, é claro, da verdade. Nas palavras de Nietzsche: “[...] temos aqui, como objetivo e fim da cultura, a utilidade, ou, mais exatamente, o lucro, o maior ganho de dinheiro possível” (Nietzsche, 2003, p. 61). Tudo que não contribuísse para a lógica do lucro era considerado inútil ou fora de moda, desconsiderando “[...] toda cultura que torne solitário, que proponha fins para além do dinheiro e do ganho, ou que demande muito tempo” (Nietzsche, 2003, p. 62). Sob essa ótica, a educação estruturava-se para atender às necessidades econômicas do Estado-Nação moderno, em que o progresso era medido em termos de crescimento econômico e acúmulo de riqueza, uma cultura *rápida* que orientou a formação exclusivamente pela lógica do mercado em conformidade com os princípios da ética utilitarista¹⁰².

O jornalismo, como destaca Nietzsche (2003), era a confluência das duas tendências da ampliação e redução da cultura. Em suas palavras:

O jornal substitui a cultura, e quem ainda, a título de erudito, tem pretensões à cultura, este se apoia habitualmente nesta trama de cola viscosa que cimenta as juntas de todas as formas de vida, de todas as classes sociais, de todas as artes, de todas as artes sociais. É no jornal que culmina o desígnio particular que nossa época tem sobre a cultura: o jornalista, o senhor do momento, tomou lugar do grande gênio, do guia estabelecido para sempre, daquele que livra do momento atual (Nietzsche, 2003, p. 65).

É no jornal que culmina o desígnio particular da época sobre a cultura: o jornalista torna-se o “senhor do momento”, influenciando diretamente percepções, valores e gostos de forma imediata e massiva, contribuindo para a formação do homem de rebanho e para *décadence*.

¹⁰² Conforme Abbagnano (2007), o utilitarismo (in. *Utilitarianism*; fr. *Utilitarisme*; alem. *Utilitarismus*; it. *Utilitarismo*) constitui uma corrente do pensamento ético, político e econômico inglês dos séculos XVIII e XIX. Embora a identificação do bem com o útil remonta a Epicuro, é Stuart Mill (1806-1873) que “[...] afirmou ter sido o primeiro a usar a palavra utilitarista (utilitarian), extraíndo-a de uma expressão usada por Galt em Anuais of Paris (1812); de fato, a ele se deve o sucesso desse nome. Contudo, essa palavra foi usada ocasionalmente por Bentham, a primeira vez em 1781.” (Abbagnano, 2007, p. 986). Ainda, conforme Abbagnano (2007), o utilitarismo busca transformar a ética em uma ciência positiva da conduta humana “[...] ciência que Bentham queria tornar ‘exata como a matemática’ (Abbagnano, 2007, p. 986). O utilitarismo não considera fins metafísicos do homem, mas os móveis que levam à ação, ou seja, os prazeres “Nisto, liga-se à tradição hedonista, que vê no prazer o único móvel a que o homem ou, em geral, o ser vivo, obedece (v. HEDONISMO)” (Abbagnano, 2007, p. 986) abordagem explorada principalmente por Jeremy Bentham (1748-1832). Além disso, há o “[...] reconhecimento do caráter supra-individual ou intersubjetivo do prazer como móvel, de tal modo que o fim de qualquer atividade humana é “a maior felicidade possível, compartilhada pelo maior número possível de pessoas”: fórmula enunciada primeiramente por Cesare Beccaria (Dei diritti e delle pene, 1764, § 3) e aceita por Bentham e por todos os utilitaristas ingleses. A aceitação dessa fórmula supõe a coincidência entre utilidade individual e utilidade pública, que foi admitida por todo o liberalismo moderno (v. LIBERALISMO). A obra de James Mill e de Stuart Mill dedicaram-se principalmente a justificar essa coincidência. Para James Mill, ela decorria da lei da associação psicológica: cada um deseja a felicidade alheia porque ela está intimamente associada com a sua própria felicidade (Analysis of the Phenomena of the Human Mind, ed. 1869, II, pp. 351 ss.). Para Stuart Mill essa mesma vinculação estava ligada ao sentimento de unidade humana, que Comte evidenciara com sua religião da humanidade (Utilitarianism, 2a ed., 1871, p. 61)” (Abbagnano, 2007, p. 986).

Se no passado o Estado, o mercado e a ciência permeavam as instituições de ensino para formar o homem de rebanho, hoje, apesar de os mecanismos e ambientes utilizados para o mesmo propósito serem distintos, a cultura jornalística que aglutina e agrupa os *iguais* segue ditando o ritmo na dinâmica do rebanho na contemporaneidade. O que a distingue, no presente, é sua eficácia, que certamente passou a beirar o admirável, no que se refere a atingir com maestria os objetivos a que se propõe.

Basta olharmos para o plano de fundo das redes midiáticas que se utilizam do *jornalismo* e do *marketing* para conglomerar os *iguais* e depois, em cima dessa delimitação, criar desejos e fomentar o consumo, sempre sob mando do mercado. Informar, formar e coletar dados, produzindo e construindo homens de entretenimento para um círculo fechado. Homens dependentes da orientação de influências contemporâneas — cujas contribuições significativas frequentemente são duvidosas — e dos *likes*. Ou seja, não deixa também de existir aqui uma acentuação da crise de referências, já pontuada anteriormente, semelhante à moral do escravo. O filósofo Byung-Chul Han nos alerta sobre esse sistema, advindo de uma *Sociedade do Desempenho*, caracterizado por uma sociedade de autoexploração.

Em *Sociedade do Cansaço*¹⁰³, Han (2017) sustenta que a sociedade do século XXI não se caracteriza mais como uma sociedade disciplinar¹⁰⁴ discutida pelo filósofo Michel Foucault (1926-1984). Seus habitantes não são mais sujeitos de obediência e sim sujeitos de desempenho e produção, [...] empresários de si mesmos” (Han, 2017, p. 22). Para que a dinâmica da lógica neoliberal se realize, é preciso de outras técnicas de poder, como o da positividade: “[...] o *poder* ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. O plural coletivo da afirmação *Yes, we can*¹⁰⁵ expressa precisamente o caráter de positividade de desempenho” (Han, 2017, p. 24). O poder da sociedade de desempenho é positivo, ele atua como uma nova forma de violência, pois é mais eficaz que a negatividade do dever, é mais eficiente e produtivo do que o obediente.

Na lógica da positividade, o dever continua; ele não desaparece e segue disciplinando os corpos, “[...] ele tem atrás de si o estágio disciplinar” (Han, 2018, p. 26). A mudança é que cada indivíduo deve comprometer-se consigo mesmo: o corpo deve produzir, otimizar-se e superar-se constantemente. O dever não é mais imposto pelo outro, mas internalizado.

¹⁰³ O livro foi publicado no ano de 2010 e a tradução que usamos neste trabalho é a de Enio Paulo Giachini (2017).

¹⁰⁴ Conforme Han (2017, p. 23) “[...] a sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, não é mais a sociedade de hoje”. Ele sustenta ainda que “[...] a analítica do poder de Foucault não pode descrever as modificações psíquicas e topológicas que se realizaram com a mudança da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho. Também aquele conceito da “sociedade de controle” não dá mais conta de explicar aquela mudança. Ele contém sempre muita negatividade”.

¹⁰⁵ Tradução nossa: “Sim, nós podemos”.

O poder toma outras configurações; ele agora é *coercitivo*¹⁰⁶; mediado pelo discurso da liberdade, temos aqui uma *autocoração*. Assim descreve Han:

O sujeito do desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que a liberdade e coação coincidam. Assim o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência (2017, p. 29-30).

Em virtude da violência coercitiva que assume hoje a forma de positividade¹⁰⁷, o século XXI é caracterizado por patologias de ordem *neural*¹⁰⁸. O ideal contemporâneo de liberdade, transformado em imperativo de desempenho, quando levado ao excesso, culmina no estado generalizado de exaustão e *esgotamento*¹⁰⁹.

O sujeito do desempenho é marcado pela multitarefa, dispersando sua atenção em múltiplas atividades. Esse modo de operar representa um retrocesso em relação à experiência contemplativa.

¹⁰⁶ No livro *Sociedade do Cansaço*, Han (2017) argumenta que, como o sujeito pós-moderno não está mais submisso ao poder externo, ele não seria mais sujeito, visto que o conceito de sujeito se caracteriza “[...] pela submissão (*subject to, sujet à, sujeito a*). Ele se positiva, liberta-se para um projeto. A mudança de sujeito para projeto, porém, não suprime as coações. Em lugar da coação estranha, surge a autocoração, que se apresenta como liberdade”. (Han, 2017, p. 101)

¹⁰⁷ A violência da positividade resulta da “[...] superprodução, superdesempenho ou supercomunicação” (Han, 2017, p. 16)

¹⁰⁸ O século XXI é definido por Byung-chul Han como o século marcado pelas patologias neurais, como a depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), transtorno de personalidade limítrofe (TPL) e a Síndrome de Burnout (SB), que, segundo ele, são sintomas da violência do “excesso de positividade” (Han, 2017, p. 7-8). O filósofo também apresenta burnout e depressão como “[...] expressão de uma profunda crise da liberdade. São um sinal patológico de que hoje a liberdade está se transformando em coação” (Han, 2017, p. 117).

¹⁰⁹ Byung-Chul Han é um dos críticos mais incisivos da sociedade contemporânea. Embora suas análises apoiem-se em sua perspectiva da Coreia do Sul e de seu modelo de desenvolvimento, elas ultrapassam o contexto asiático, mostrando que as sociedades ocidentais também são atravessadas pelo mesmo panorama patológico: o esgotamento. O mal-estar que Han descreve não tem pátria: é a marca do nosso tempo. Em suas palavras: “[...] a síndrome do cansaço não é um fenômeno genuíno da Coreia, mas sim global, afetando sobretudo o Ocidente. Doenças neurológicas como depressão, burnout e TDAH configuram hoje o panorama patológico de muitos países ocidentais — e a Coreia não é exceção. Aqui na Coreia, o fenômeno é particularmente virulento porque o país cresceu: de um pobre país agrícola para uma nação industrial em muito pouco tempo. Sem dúvida, o preço por isso é um profundo esgotamento e cansaço”. Essa passagem foi extraída do documentário *Sociedade do Cansaço* – Byung-Chul Han em Seul/Berlim (2015), apresentado no 11º Festival des Deutschen Films, disponível no YouTube (tradução e legendas em português por Anderson Santos – @clinicand_). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VbPvH515KoY>.

Como observa Han, “[...] a multitarefa está amplamente disseminada entre os animais em estado selvagem; trata-se de uma técnica de atenção indispensável para sobreviver na vida selvagem” (Han, 2017, p. 32). Ou seja, assim como o animal não é capaz de manter uma atenção contemplativa, também a sociedade contemporânea se aproxima cada vez mais de uma lógica de sobrevivência imediata: “[...] as mais recentes evoluções sociais e a mudança de estrutura da atenção aproximam cada vez mais a sociedade humana da vida selvagem” (Han, 2017, p. 32). Nesse paralelo, o homem contemporâneo passa a viver em um regime de atenção fragmentada, limitada ao imediato, incapaz de ter espaço para a contemplação.

Han (2017, p. 33) salienta que a atenção dispersa, típica da sociedade contemporânea, gera uma “[...] tolerância bem pequena para o tédio, também não admite aquele tédio profundo que não deixa de ser importante para o processo criativo”. Essa perda do espaço do ócio e da pausa conecta-se à advertência de Nietzsche, lembrada pelo filósofo: “[...] o próprio Nietzsche, que substitui o ser pela vontade, sabe que a vida humana finda numa hiperatividade mortal se dela for expulso todo elemento contemplativo” (Han, 2017, p. 37). A articulação desses diagnósticos evidencia o risco de uma existência orientada exclusivamente pelo desempenho. Privada de silêncio e contemplação, a vida se reduz a uma sequência incessante de tarefas, conduzindo inevitavelmente ao esgotamento físico e espiritual. Nesse horizonte, a cultura do desempenho se caracteriza pela supressão da negatividade e pela ausência do ócio — dimensões essenciais para a formação humana. O imperativo da hiperatividade, ao se impor como norma, converte a vida em mera sobrevivência e esvazia a possibilidade de demorarmos-nos diante das coisas, de habitá-las em profundidade.

Convém destacar a inspiração de Han na reflexão de Nietzsche, que alerta para os riscos de uma cultura da pressa, sem espaço para contemplação. Em *Humano, Demasiado Humano*, Nietzsche reflete sobre a *intranquilidade moderna* (§285) de seu tempo:

À medida que andamos para o Ocidente, torna-se cada vez maior a agitação moderna, de modo que, no conjunto, os habitantes da Europa se apresentam aos americanos como amantes da tranquilidade e do prazer, embora se movimentem como abelhas ou vespas em voo. Essa agitação se torna tão grande que a cultura superior já não pode amadurecer seus frutos; é como se as estações do ano se seguissem com demasiada rapidez. Por falta de tranquilidade, nossa civilização se transforma numa nova barbárie. Em nenhum outro tempo os ativos, isto é, os intranquilos, valeram tanto. Logo, entre as correções que precisamos fazer no caráter da humanidade está fortalecer em grande medida o elemento contemplativo (Nietzsche, 2005, p. 165).

Podemos pensar Nietzsche e Han como vozes que ecoam a mesma advertência em tempos diferentes. Nietzsche já havia diagnosticado como os imperativos morais — o “tu deves” — produzem sujeitos adoecidos pela culpa e pelo ressentimento.

O que Han destaca é que, no neoliberalismo, essa mesma lógica se metamorfoseia em forma de liberdade coercitiva: não é mais o dever¹¹⁰ que aprisiona, mas o discurso do “tu podes” que se apresenta como libertador, mas funciona como mandamento ainda mais eficaz, pois é apresentado como promessa de autorrealização. Este que se desdobra continuamente sem cessar, quando fracassa, não pode atribuir a culpa a forças externas: “[...] o eu trava uma guerra consigo mesmo” (Han, 2017, p. 102), torna-se *inimigo de si*¹¹¹. A lógica do pensamento neoliberal capitaliza o ideal de liberdade, transformando-o em mercadoria simbólica e em promessa de autorrealização.

Nesse movimento, abre-se caminho para o *capitalismo da informação*¹¹², no qual a lógica neoliberal se expande para o digital. Afinal, como observa Han (2018, p. 104), “[...] a rápida circulação de informações acelera a circulação de capital”. Nesse regime, a própria experiência é reconfigurada: a sobrecarga informacional corrói a capacidade de julgar e de avaliar, pois já não há tempo para a narrativa, mas apenas para a entrega e a circulação incessante de dados. Todos passam a ser produtores e transmissores de informação, o que, segundo Han, intensifica ainda mais a lógica do desempenho e a autoexploração:

[...] a sociedade digital de controle faz uso intensivo da liberdade. Ela só é possível graças à autorrevelação e à autoexposição voluntária. [...] Assim, a entrega de dados não acontece por coação, mas a partir de uma necessidade interna; [...] a transparência também é reivindicada em nome da liberdade de informação. Na verdade, ela não é nada mais do que um *dispositivo neoliberal*. Ela vira tudo violentamente para fora, para que possa produzir *informações*. Nos modos atuais de produção imaterial, mais informação e mais comunicação significam mais produtividade, aceleração e crescimento. A informação é uma positividade que, por carecer de interioridade, pode circular independentemente do contexto. Isso permite que a circulação de informações seja acelerada à vontade (Han, 2018, p. 20).

Com o advento da sociedade digital, nós entregamos informações voluntariamente sem nenhum decreto; “[...] a *transparência* é um dispositivo neoliberal” (Han, 2018, p. 19).

¹¹⁰ Para um entendimento da defesa de Han (2017, p. 82-83), “[...] sujeito obediente não é um sujeito do prazer, mas um sujeito do dever. Assim também o sujeito kantiano segue o trabalho de dever, reprimindo suas ‘inclinações’ em favor [...] da virtude, mas o deus moral recompensa seu trabalho, exercido com dores e sofrimento, dando-lhe bem-aventurança”; o sujeito moral “[...] mantém uma relação íntima com o outro como instância de gratificação” (Han, 2017, p. 82-83).

¹¹¹ Conforme Han (2017, p. 29) “[...] o não-mais-poder-poder leva a uma autoacusação destrutiva e à autoagressão. O sujeito de desempenho encontra-se em guerra consigo mesmo”. Em relação às taxas de suicídio, “[...] quando se fala em suicídio, a Coreia é líder mundial. Aparentemente, as pessoas não aguentam mais a pressão e aqueles que “falham” não culpam a sociedade, mas a si próprios, sentem-se envergonhados”. Essa passagem foi extraída do documentário Sociedade do Cansaço – Byung-Chul Han em Seul/Berlim (2015), apresentado no 11º Festival des Deutschen Films, disponível no YouTube (tradução e legendas em português por Anderson Santos – @clinicand_). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VbPvH515KoY>.

¹¹² O excesso ou a multiplicação das palavras é, segundo Han (2018, p. 55) “[...] a principal característica da sociedade da informação atual”.

Na sociedade digital, a técnica de poder assume uma forma sutil: “[...] está precisamente onde não é posta em evidência. Quanto maior é o poder, mais silenciosamente atua. Ele se dá sem ter que apontar ruidosamente para si mesmo”, de modo que “[...] o sujeito submisso não é nunca consciente de sua submissão” (Han, 2018, p. 25-26). Trata-se de um poder inteligente e aparentemente amigável, que não se impõe pela coação, mas seduz pelo agrado e pela satisfação; poder que se alimenta de emoções positivas, estimulando a participação ativa: “[...] nos convida a compartilhar incessantemente, participando, dando opiniões, comunicando necessidades e desejos e preferências, contando sobre nossa própria vida” (Han, 2018, p. 27). Nesse contexto, a proteção de dados torna-se praticamente obsoleta: os próprios usuários oferecem suas informações voluntariamente, convertendo sua intimidade em capital explorável.

Ao contrário do regime disciplinar biopolítico, que tinha como alvo privilegiado o corpo e os processos biológicos, no neoliberalismo emerge a *psicopolítica*¹¹³. A destreza da *Sociedade do Desempenho* se projeta no campo do digital, se aproveitando da mobilidade dos aparatos tecnológicos para intensificar seus mecanismos. Nesse contexto, o trabalho deixa de estar rigidamente delimitado a um espaço e a um tempo específicos e passa a permear todos os espaços e momentos da vida cotidiana. O que antes era delimitado — o local de trabalho e o ritmo de trabalho — agora se expande, tornando qualquer lugar e qualquer momento uma oportunidade para a produtividade.

A liberdade da mobilidade se inverte na coação fatal de ter de trabalhar em todo lugar. [...] De *smartphones*, que prometem mais liberdade, parte uma coação fatal, a saber, uma coação da comunicação. Com isso se tem uma relação quase obsessiva, compulsória [*zwanghaft*] com o aparato digital. *Também aqui a liberdade se inverte em coação*. As redes sociais fortalecem enormemente essa pressão de comunicação. Ela resulta, em última instância, da lógica do capital. Mais comunicação significa mais capital. A circulação acelerada de comunicação e informação leva à circulação acelerada de capital (Han, 2018, p. 65-66).

As redes digitais transformam-se em um espaço privilegiado de vigilância e controle, instaurando um terreno propício para a atuação da psicopolítica digital. Nessa nova lógica, o foco se desloca: das estatísticas, censos e dados populacionais voltados para o corpo biológico — natalidade, mortalidade, epidemias — para a psicografia, que busca mapear e explorar a vida psíquica. Assim descreve Han:

¹¹³ Como observa Han (2018, p. 39), trata-se de uma “[...] forma de evolução ou mesmo de mutação do capitalismo” que não se volta prioritariamente para “[...] o biológico, o somático, o corporal, mas para a força produtiva da psique” (Han, 2018, p. 39).

A biopolítica, que usa as estatísticas demográficas, não possui acesso ao psíquico. Ela não fornece um psicograma da população. A demografia não é uma psicografia; não explora a psique. Aí reside a diferença entre a estatística e o big data. A partir do big data é possível extrair não apenas o psicograma individual, mas o psicograma coletivo, e quem sabe até o psicograma do inconsciente. Isso permitiria expor e explorar a psique até o inconsciente (Han, 2018, p. 34).

No capitalismo da informação, somos continuamente convidados a comunicar e, ao mesmo tempo, a consumir os ruídos digitais. Os sentidos do usuário são estimulados e as emoções cuidadosamente acompanhadas por um poder positivo, que busca guiá-lo discretamente e:

[...] lisonjeia a alma em vez de estremecê-la e paralisá-la. Seduz a alma que a precede, em vez de se opor a ela. Registra cuidadosamente seus anseios, suas necessidades, seus desejos, em vez de <<desgravá-los>>. Com ajuda de prognósticos, antecipa-se às ações em vez de contratá-las, atuando proativamente. A psicopolítica neoliberal é uma política inteligente que busca agradar em vez de oprimir (Han, 2018, p. 53).

A psicopolítica mobiliza principalmente as emoções¹¹⁴ ligadas ao desejo e ao prazer (positividade), mas não deixa de explorar o medo, a raiva e a ansiedade, pois esses sentimentos também são altamente rentáveis. Com os *big data*¹¹⁵ é possível captar as microreações a cada busca de informação, clique, curta, comentário, emoji, tempo de permanência na tela, tempos de pausas que detectam mudanças de estados emocionais, interesses e inclinações. Os algoritmos são mais eficientes que as estatísticas. Por meio da técnica, os sinais são interpretados e se convertem em psicogramas individuais. Perfis que mostram os tipos de homens, o que desejam, quais são suas vulnerabilidades e inclinações emocionais. As emoções são transformadas em dados quantificáveis, depois em perfis psicológicos comercializáveis.

Não se exploram apenas as emoções, mas a capacidade de prever e manipular a subjetividade para sugerir caminhos que nós entendemos como escolhas livres. O poder não se limita à esfera consciente; ele pode influenciar comportamentos e decisões em um nível pré-reflexivo, atuando antes que sequer percebamos ou possamos refletir sobre nossas próprias escolhas.

¹¹⁴ Conforme Han (2018, p. 68) “[...] a psicopolítica neoliberal se ocupa da emoção para influenciar ações sobre esse nível pré-reflexivo. Através da emoção, as pessoas são profundamente atingidas. Assim, ela representa um meio muito eficiente de controle sociopolítico do indivíduo”.

¹¹⁵ Em Han (2018), “[...] os *big data* são um instrumento psicopolítico muito eficiente, que permite alcançar um conhecimento abrangente sobre as dinâmicas da comunicação social. Trata-se de um conhecimento de dominação que permite intervir na psique e que pode influenciá-la em um nível pré-reflexivo. [...] Contudo, os *big data* tornam possíveis prognósticos sobre o comportamento humano. Dessa maneira, o futuro se torna previsível e controlável.” (Han, p. 23). Em outro momento, o autor acrescenta: “[...] os *big data* sugerem um conhecimento absoluto. Tudo é mensurável e quantificável” (Han, p. 93).

Acreditamos estar escolhendo, quando, em certa medida, o campo das escolhas já foi previamente delimitado, mapeado e antecipado pelos algoritmos de dados. Han (2018) argumenta que essa lógica não apenas reorganiza a economia e a política, mas inaugura aquilo que ele chama de um *segundo Iluminismo*, cujo imperativo não é mais o esclarecimento¹¹⁶, mas a conversão de tudo em dados. Esse fetichismo da informação, que se apresenta como libertador, constitui uma nova religião — no *dataísmo*, a fé passa a ser nos metadados. A promessa de emancipação que o Iluminismo clássico carregava transmuta-se em servidão digital, silenciosa e voluntária. Dados são a moeda de nossa própria servidão.

Han (2018) aproxima sua crítica ao big data das reflexões de Nietzsche sobre a estatística e o homem como animal gregário, atualizando esse diagnóstico para a era digital:

Para Nietzsche, os números estatísticos provam apenas que o homem é um animal gregário, que “os seres humanos crescem tornando-se iguais”. Esse tornar-se iguais também caracteriza a atual sociedade da transparência e da informação. Se tudo tem que ser imediatamente visível, divergências são quase impossíveis. Da transparência surge uma pressão por conformidade que elimina o outro, o estranho, o desviante. Os *big data* tornam visíveis sobretudo os padrões comportamentais coletivos. O próprio dataísmo reforça o *crescer, tornando-se iguais*. O *data-mining* não é, em princípio, distinto da estatística. As correlações que ele expõe mostram o estatisticamente provável. São calculados os valores médios estatísticos. Assim, os big data não têm nenhum acesso àquilo que é único. Eles são completamente cegos ao acontecimento. Não é o estatisticamente provável, mas o improvável, o singular, o acontecimento que determinará a história, o futuro humano. Por isso, os big data também são cegos ao futuro (Han, 2018, p. 103-104).

Em certa medida, ainda estamos enredados na crença da regularidade absoluta, como se a vida pudesse ser inteiramente calculada. Na contemporaneidade, segundo Han, tudo parece passível de medição, quantificação e comparação, com confiança excessiva em abstrações, como nos números¹¹⁷ e nos padrões.

¹¹⁶ Segundo Han (2018, p. 100), antes o primeiro Iluminismo estaria caracterizado pela “[...] crença no conhecimento estatístico. A vontade geral de Rousseau também é o resultado de uma operação estatístico-matemática” que teve “[...] resistência contra ela, especialmente por parte do Romantismo. A abominação da média e da normalidade é o afeto fundamental desse movimento. O singular, o improvável. O Romantismo cultivou o peculiar, o anormal e o extremo contra a normalidade estatística” (Han, 2018, p. 102).

¹¹⁷ Em *Humano, Demasiado Humano*, Nietzsche nos alerta para o erro fundamental de querer reduzir tudo a números. Ao tentar transformar o mundo em unidades, categorias e leis, esquecemos que a realidade é marcada pela diferença, pela singularidade e pelo devir. Como Nietzsche argumenta, a invenção dos números já nasceu de um equívoco: o de supor que existem coisas iguais, quando não há nada de idêntico na vida. Em suas palavras: “[...] a invenção das leis dos números se deu com base no erro, predominante já nos primórdios, segundo o qual existem coisas iguais (mas realmente não há nada de igual), ou pelo menos existem coisas (mas não existe nenhuma ‘coisa’). A hipótese da pluralidade pressupõe sempre que existe algo que ocorre várias vezes; mas precisamente aí já vigora o erro, aí já simulamos seres, unidades, que não existem. — Nossas sensações de espaço e tempo são falsas, porque, examinadas consistentemente, levam a contradições lógicas” (Nietzsche, 2000, p. 23-24).

O humano deseja tornar tudo igual porque a igualdade gera previsibilidade, e a previsibilidade produz segurança afetiva e prazer social¹¹⁸.

O desejo de tornar tudo previsível e uniforme, que Nietzsche descreve como fonte de prazer, se reflete hoje nas plataformas digitais. Nesse ambiente em que a autonomia individual é meramente ilusória, jaz um sistema que é fechado em si mesmo, o inferno do igual, fenômeno que se aproxima do rebanho de Nietzsche. Para Han (2022), no centro do inferno do igual está a homogeneização das experiências e a expulsão da alteridade — o encontro com o outro — com o diferente e único: “[...] a coação por aceleração nivela tudo ao igual” (Han, 2022, p. 67). A sociedade contemporânea, impulsionada pela tecnologia e pela cultura do consumo, tende a nivelar todas as diferenças, estimulando a confirmação de crenças por ele, pois:

O tempo no qual havia o *outro* passou. [...] A negatividade do outro dá lugar, hoje, à positividade do igual. A proliferação do igual constitui as transformações patológicas que afligem o corpo social. [...] A depressão destrutiva não vem do outro, mas de dentro (Han, 2022, p. 7).

Em um mundo regido pelo poder positivo, a alteridade e o estranho deixam de ser bem-vindos em nome do igual e da cultura do bem-estar. A comunicação digital, as redes sociais e o consumo cultural favorecem a criação de bolhas de conformidade, nas quais apenas pontos de vista semelhantes encontram eco. O igual se encontra em uma vida paliativa, imune à dor¹¹⁹ e protegida de qualquer perturbação. Já o diferente, o estranho — aquilo que poderia estimular a se reinventar, questionar e movimentar o pensamento — é evitado. O conflito, condição necessária à criação e à reflexão, é assim minimizado pelas redes:

¹¹⁸ Ao discutir sobre o *prazer e instinto social* (§ 98), o filósofo sugere que o homem encontra prazer em se sentir igual aos outros: “[...] De suas relações com os outros homens, o homem adquire um novo tipo de prazer, além das sensações prazerosas que retira de si mesmo; e com isso aumenta significativamente o âmbito das sensações de prazer. Nisso ele talvez tenha herdado muita coisa dos animais, que visivelmente sentem prazer ao brincar uns com os outros, sobretudo uma mãe com seus filhotes. E lembremos as relações sexuais, que fazem quase toda fêmea parecer interessante a todo macho e vice-versa, tendo em vista o prazer. Em geral, a sensação de prazer com base nas relações humanas torna o homem melhor; a alegria comum, o prazer desfrutado em conjunto, aumenta, dá segurança ao indivíduo, torna-o mais afável, dissolve a desconfiança e a inveja: pois ele se sente bem e vê que o mesmo sucede ao outro. As manifestações de prazer semelhantes despertam a fantasia da empatia, o sentimento de ser igual: o mesmo fazem os sofrimentos comuns, as mesmas tormentas, os mesmos perigos e inimigos. Com base nisso se constrói depois a mais antiga aliança, cujo sentido é defender-se e eliminar conjuntamente um desprazer ameaçador, em proveito de cada indivíduo. E assim o instinto social nasce do prazer” (Nietzsche, 2000, p. 63).

¹¹⁹ A dor é necessária para que não vivamos em um mundo que cultiva apenas o igual, onde tudo se torna previsível. Han, influenciado por Theodor W. Adorno (1903–1969) e sua Teoria Estética, afirma que “[...] a vida que recusa toda a dor é uma vida coisificada. Só o “ser tocado pelo outro” mantém a vida viva. Caso contrário, ela permanece presa no inferno do igual” (Han, 2021, p. 19). Assim, a experiência do conflito, do diferente e do estranho se mostra indispensável para preservar a vitalidade e a singularidade da vida humana.

A rede se transforma, hoje, em um campo de ressonância especial, em uma câmara de eco, da qual é eliminada toda alteridade, toda estranheza. A ressonância real pressupõe uma proximidade do outro. Hoje, a proximidade do outro dá lugar à ausência de distanciamento do igual. A comunicação global permite apenas iguais outros ou outros iguais (Han, 2022, p. 15-16).

Em um campo de ressonância, os sons são amplificados e reforçados, criando um ambiente no qual certas frequências de comunicação, linguagem e signos predominam, tornando-se mais perceptíveis e comuns. O que, por sua vez, reforça perspectivas e convicções similares. Nesses ambientes, a alteridade e a estranheza são progressivamente eliminadas, de modo que a proximidade do outro — que pressupõe diferença e diálogo — é substituída pela repetição do igual.

O terror do igual é a prevalência esmagadora da homogeneidade na sociedade contemporânea. O corpo disciplinado, que já não é mais afetado, é pobre em sensibilidade. Hoje “[...] acumulam-se informações e dados, sem se chegar a um saber” (Han, 2022, p. 10). A sobrecarga de informações e a abundância de dados “[...] cuidam para que o nosso horizonte de experiência se torne cada vez mais estreito” (Han, 2022, p. 11). A sociedade da informação instantânea promove um tipo de egoísmo que esvazia o homem de espírito, mina sua capacidade crítica, impede que ele reflita e questione para onde esses mecanismos, de fato, estão nos conduzindo:

Arrastamo-nos atrás da mídia digital, que, aquém da decisão consciente, transforma decisivamente nosso comportamento, nossa percepção, nossa sensação, nosso pensamento, nossa vida em conjunto. [...] O habitante digital da rede não se reúne. Falta a ele *interioridade da reunião* que produziria um *Nós*. Eles formam um especial aglomerado sem reunião, uma *massa* [*Menge*] sem interioridade, sem alma ou espírito (Han, 2018, p. 10; p. 29).

A exposição contínua a estímulos digitais altera profundamente nossas respostas sensoriais e a maneira como nos percebemos no mundo. A gratificação instantânea, intensificada pela gamificação¹²⁰ da vida, compromete nossa atenção e fragmenta a experiência, sobrecarregando ou empobrecendo os sentidos.

¹²⁰ Han (2018) argumenta que a gamificação converte elementos do jogo em técnicas de produção (engajamento afetivo, recompensas rápidas), neutralizando o caráter emancipatório do lúdico e incorporando-o à teleologia do capital. Em suas palavras: “[...] Aquilo que poderia liberar usos criativos torna-se instrumento de exploração emocional, em suas palavras: “Para gerar mais produtividade, o capitalismo da emoção também se apropria do jogo, daquilo que seria, na verdade, o outro trabalho. Ele “gamifica” o mundo do trabalho. O jogo emocionaliza e até dramatiza o trabalho, criando assim mais motivação. Por meio da rápida sensação de realização e do sistema de recompensas, o jogo gera mais desempenho e rendimento. O jogador com suas emoções está mais envolvido do que um trabalhador meramente funcional ou que atua apenas no nível racional” (Han, 2018, p. 69). E em seguida alerta para a consequência dessa apropriação: “[...] destrói o potencial emancipatório do jogo. O jogo possibilita um uso completamente diferente das coisas, capaz de livrá-las da teologia e da teleologia do capital” (Han, 2018, p. 73).

No espaço virtual, os acontecimentos se sucedem em ritmo acelerado e, de certo modo, parece que desejamos que a vida concreta acompanhe essa velocidade, o que dificulta o cultivo de experiências contemplativas.

A atração pelo entretenimento acessível da mídia digital, que é também uma forma de prazer escapista, é bastante poderosa. As plataformas são desenhadas para serem viciantes e intuitivas, e para vender estilos de vida, mantendo seus usuários engajados passivamente por longos períodos, “[...] cada vez mais as mídias sociais se assemelham a pan-ópticos digitais que observam e exploram impiedosamente o social” (Han, 2018, p. 19). Temos aqui uma técnica de formação de homens bastante eficiente. Não seria essa uma versão contemporânea do que Nietzsche já criticava em sua época, relacionada à decadência, culminando no rebanho?

A lógica neoliberal e sua capacidade de difusão em todos os setores inevitavelmente afetam a educação e a formação humana. Nada escapa de suas garras. Nessa lógica, a educação acaba tendo como objetivo-fim o preparo às pressas para o mercado de trabalho, afinal todos nós precisamos de uma profissão, trabalho e ocupação. Mas nesse ínterim, onde se situa a formação humana? Por onde ela anda? Aparentemente está desaparecida pela cultura do mais rápido e do sempre mais, afastando-nos daquilo que Nietzsche menciona em *Crepúsculo dos Ídolos* (2006) para a preparação da espiritualidade:

Deve-se aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever: o objetivo, nos três casos, é uma cultura nobre. – Aprender a ver – habituar o olho ao sossego, à paciência, a deixar as coisas se aproximarem; adiar o julgamento, aprender a rodear e cingir o caso individual de todos os lados. Esta é a primeira preparação para a espiritualidade: não reagir de imediato a um estímulo, e sim tomar em mãos os instintos inibidores, excludentes (Nietzsche, 2006, p. 49).

As reflexões de Nietzsche destacam a necessidade de uma formação que valorize a contemplação, o ócio e a paciência — isto é, a habilidade de permitir que experiências, aprendizados e vivências amadureçam em seu próprio tempo —, contrapondo-se ao imediatismo de nossa época.

Nietzsche parece nos oferecer algumas possibilidades para enfrentar a decadência. Nos recorda que a vida exige uma travessia singular: “[...] ninguém pode construir por você as pontes sobre as quais você deve atravessar o rio da vida, só você e ninguém mais” (Nietzsche, 2018, p. 16). Não se trata de um caminho previamente dado, mas de uma construção que emerge de um compromisso consigo mesmo. Nesse sentido, ele aponta que “[...] há no mundo apenas um caminho que ninguém além de você pode trilhar: aonde conduz? Não pergunte, trilhe-o” (Nietzsche, 2018, p. 16).

Sendo assim, cada um deve assumir sua própria travessia, porque simplesmente não há outro que possa fazê-la, o que nos aproxima de uma autoformação.

Nesse horizonte, Oliveira (2011) e Hardt (2021) destacam que Nietzsche, ao confrontar a decadência de sua época, recorreu ao silêncio e à solidão como práticas fundamentais. Não como fuga do mundo, mas como um modo de abrir espaço para o pensar que nos aproxima da sabedoria do corpo; solidão como “[...] símbolo de uma busca por si mesmo, em contraposição às demandas da massa” (Hardt, 2021, p. 130) — em contraste com o excesso de palavras, de ruídos e de superficialidades. O silêncio e a solidão tornam-se, então, condições para que possamos “[...] inclusive colocar-se no palco, em cena, para avaliar a si mesmo e também as armadilhas dos apelos da multidão”. (Hardt, 2021, p. 20), tarefa que fortalece a caminhada de *tornar-se aquilo que se é*.

Ainda destaco Hardt (2021), cuja reflexão mostra um olhar atento aos desafios de nossa época: “[...] na agitação cotidiana, poucas possibilidades existem para elevar-se como humano” (Hardt, 2021, p. 79). A vida em civilização, interposta e mediada pelo digital, transforma-se num ruído contínuo e nos afasta da condição de “[...] fazer consigo mesmo um experimento [que] exige afastamento, solidão, buscar sossego fora da vida agitada e barulhenta” (Hardt, 2021, p. 79). Diante disso, parece surgir uma tarefa urgente: restaurar a vitalidade em nós mesmos.

Nietzsche e Han convergem, de certa forma, ao refletir sobre os rumos da humanidade, e sobretudo reconhecem na dimensão contemplativa uma possibilidade diante dos desafios contemporâneos. Nesse cenário, coloca-se a questão de como pensar um processo de autoformação que possibilite o exercício do distanciamento e do silêncio, fomentando o exercício da contemplação, de modo a, pelo menos em alguma medida, identificar os desafios que nos rondam e tomar ações para assegurar a nossa vitalidade. Afinal, mesmo inseridos na sociedade do desempenho e no inferno do igual, permanece a tarefa de experimentar formas de resistência formativa.

É nesse horizonte que se abre a perspectiva da *Bildung* como *cultivo de si*, como possibilidade de superar os ideais da formação humana e enfrentar os desafios contemporâneos que nos afastam da tarefa de se *tornar o que se é*. Para isso, é preciso ter coragem de dizer ‘sim’ à longa caminhada, ao exercício de experimentação de si mesmo, à criação e à destruição, buscando elaborar uma vida ancorada na vitalidade, no respeito ao corpo, ao tempo da contemplação e à terra; e, ao mesmo tempo, cultivar maturidade para lidar com o inesperado. Nessa direção, no próximo subcapítulo avançaremos sobre o *cultivo de si* como possibilidade diante dos ideais da formação humana/*Bildung* e dos desafios contemporâneos.

3.3. O CULTIVO DE SI COMO POSSIBILIDADE DIANTE DOS DESVIOS DA BILDUNG (E ALGUNS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS)

De um ideal de humanidade sustentado por pressupostos metafísicos — sejam eles de ordem religiosa ou racional — surge aquela perspectiva que tudo quer nivelar, sistematizar e impor como moral universal, isto é, a moral de rebanho. Contudo, essa perspectiva não exprime a vida como ela é, ou como Nietzsche a sugere, como um campo de forças em tensão, no qual potências *fortes* e *fracas* se enfrentam em permanente devir. Em vez de reconhecer essa dinâmica, os ideais metafísicos buscam encobri-la, perpetuando o homem gregário, incapaz de experimentar outras possibilidades dentro deste campo movediço.

Nietzsche (2003), ao olhar para *Bildung* de sua época, vê as instituições de ensino permeadas pela cultura da pressa e orientadas para fins utilitários — ora em função do mercado, ora do Estado, ora da ciência —, num contexto europeu já marcado por sinais de cansaço e mal-estar. Hoje, essa condição se acentua: o homem tornou-se cansado, esgotado, doente — aquilo que Byung-Chul Han (2017) descreve em *Sociedade do Cansaço*. Inserido numa sociedade transparente e digital, submetido a novos mecanismos de poder como a psicopolítica, ele vive sob o imperativo da positividade, do bem-estar e da felicidade a qualquer custo. Nesse espaço, em que a atenção é continuamente diluída, instala-se o “inferno do igual”, que sufoca a pluralidade dos afetos.

Ainda influenciada por Han, destaco aqui sua obra *Sociedade Paliativa: A dor hoje* (2021), em que o filósofo descreve o contemporâneo como um ser humano condicionado ao desempenho e ao bem-estar — um sujeito para quem tudo se torna agradável, paliativo e curável. Em contraste, o homem do passado era concebido como heroico: alguém capaz de integrar a dor dentro de uma narrativa de sentido. A dor não era vista apenas como um sofrimento a ser evitado, mas como parte necessária de um percurso orientado por um propósito. Essa figura heroica implicava uma disposição singular: não apenas aceitar as dores inevitáveis da vida, mas, por vezes, submeter-se voluntariamente à dor quando isso significava realizar algo elevado.

No capítulo final da obra, Byung-Chul Han adota um tom particularmente provocativo. Nesse ponto, ele estabelece um diálogo com Nietzsche e Fukuyama¹²¹ ao refletir sobre a figura do *último homem* — aquele que se reduz à busca de conforto, segurança e ausência de dor. Han (2021) aproxima a figura do último homem de Nietzsche do homem contemporâneo, orientado pela positividade, pelo bem-estar, pela longevidade, pelos *likes* e pelo conforto. O heroísmo cede lugar ao hedonismo. Segundo Han (2021), Nietzsche já vislumbrava a chegada de uma sociedade paliativa, hostil à dor. Seríamos nós os *últimos homens*? A questão permanece em aberto, sobretudo porque essa condição tende a inviabilizar ainda mais a *Bildung* como *cultivo de si* — seja como possibilidade de superar os desvios da *Bildung*, seja diante dos impasses próprios da contemporaneidade. Retomo a passagem de Nietzsche no Prólogo de *Assim falou Zaratustra*, à qual Han (2021) recorre para refletir sobre o homem contemporâneo.

Ai de nós! Aproxima-se o tempo em que o homem já não dará à luz nenhuma estrela. Ai de nós! Aproxima-se o tempo do homem mais desprezível, que já não sabe desprezar a si mesmo. Vede! Eu vos mostro o *último homem*. ‘Que é amor? Que é a criação? Que é anseio? Que é a estrela?’ — assim pergunta o último homem, e pisca o olho. A terra se tornou pequena, então, e nela saltita o último homem, que tudo apequena. Sua espécie é inextinguível como o pulgão; o último homem é o que tem vida mais longa. ‘Nós inventamos a felicidade’ — dizem os últimos homens e piscam o olho. Eles deixam as regiões onde era duro viver, pois necessita-se de calor. Cada qual ainda ama o vizinho e nele se esfrega, pois necessita-se de calor. Adoecer e desconfiar é visto como pecado por eles: anda-se com toda atenção. Um tolo, quem ainda tropeça em pedras ou homens! Um pouco de veneno de quando em quando: isso gera sonhos agradáveis. É muito veneno, por fim, para um agradável morrer. Ainda se trabalha, pois trabalho é distração. Mas cuida-se para que a distração não canse. Ninguém mais se torna rico ou pobre: ambas as coisas são árduas. Quem deseja ainda governar? Quem deseja ainda obedecer? Ambas as coisas são árduas. Nenhum pastor e um só rebanho! Cada um quer o mesmo, cada um é igual: quem sente de outro modo vai voluntariamente para o hospício. ‘Outrora o mundo inteiro era doido’ — dizem os mais refinados, e piscam o olho. São inteligentes e sabem tudo o que ocorreu: então sua zombaria não tem fim. Ainda brigam, mas logo se reconciliam — de outro modo, estraga-se o estômago. Têm seu pequeno prazer de dia e seu pequeno prazer da noite, mas respeitam a saúde. ‘Nós inventamos a felicidade’ — dizem os últimos homens e piscam o olho. (Nietzsche, 2018, 16-17).

¹²¹ Yoshihiro Francis Fukuyama é filósofo e economista político nipo-americano. O livro destacado por Han é o ensaio *O fim da história e o último homem* (1992). Han discorre assim: “[...] O último capítulo se chama ‘O último ser humano’. De acordo com ele, a democracia liberal produz uma sociedade paliativa que é encarnada pelo ‘último ser humano’ de Nietzsche. Ela realiza uma anestesia permanente” (Han, 2021, p. 105). Sobre a tese de Fukuyama, Han destaca “[...] Fukuyama parte da pressuposição antropológica de que a megalotimia, o esforço por superioridade, fama e honra elevado a níveis heroicos, é essencial para o ser humano. Ela também constitui a força propulsora da história. Na democracia, porém, a megalotimia é enfraquecida tanto por um esforço intensificado pelo conforto e pela segurança. Desse modo, a democracia liberal contribui para o aparecimento do último ser humano: ‘À medida que a democracia liberal bane a megalotimia da vida e a substitui pelo consumo radical, faz-se de nós ‘os últimos seres humanos’” (Han, 2021, p. 106). Contudo, Han ressalta seu distanciamento da tese de Fukuyama, pois “[...] o aparecimento do último ser humano não está necessariamente ligado à democracia liberal. O último ser humano é, antes, um fenômeno genuíno da *modernidade*. Ele não dá preferência ao sistema liberal. Assim, ele é inteiramente compatível com um regime totalitário. A China é, atualmente, tão povoada por últimos seres humanos quanto os Estados Unidos. Em todo lugar, o heroísmo dá lugar ao hedonismo” (Han, 2021, p. 106).

Essa passagem nos ajuda a compreender o que Nietzsche considera como o último homem. Trata-se de uma figura alegórica, um tipo humano que configura o esgotamento daquelas vontades *fortes e fracas*, abandonando qualquer projeto de superação: este está satisfeito consigo mesmo. O último homem em Nietzsche já não medita mais; não amadurece nenhuma estrela. Estreita é a visão de mundo do último homem, sobre a qual se busca erigir normas e orientações segundo os interesses da pequena política¹²². Ele apequena tudo, reduzindo a vida à esfera do útil e do confortável. A vida é domesticada, calculada para eliminar todo acidente ou imprevisto; não se pode mais tropeçar. A diferença é patologizada.

O último homem não aspira mais a si mesmo, evita os riscos e recusa as dores, é complacente consigo mesmo, banaliza a vida. Tudo se reduz ao pequeno prazer, à saúde bem regulada, à ausência de perturbações. O último homem evita tanto o sofrimento quanto o êxtase: prefere a mediania, a anestesia. Sem tragédia, sem dor, sem destruição e criação. Um ser que apenas sobrevive, mas deixou de ser capaz de gerar estrelas, não vê beleza na vida. Como Nietzsche nos lembra: “[...] é preciso ter ainda caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante. Eu vos digo: tendes ainda caos dentro de vós” (Nietzsche, 2018, p. 16). Como então gerar novas estrelas, novos horizontes? A suspeita é a de que criar exige espaço e tempo; é nesses territórios que se viabiliza o cultivo de si.

¹²² Conforme Hardt (2021, p. 149) “[...] Existe uma imbricação intrínseca entre a pequena política, moral do rebanho e educação humanista/dogmática. Em contraposição a esse tipo de política, Nietzsche afirma o que chamou de grande política, aquela que se dirige à transformação das condições culturais, que reconhece o presente como a grande arena de atuação humana e, assim, afasta-se de todo projeto ingenuamente otimista e de todo ressentimento ancorado no passado. Em termos formativos, implica compreender o cultivo de si como uma tarefa infinita de autossuperação, enfrentando inclusive a si mesmo, considerando os pressupostos políticos nos quais confiou por excesso. De fato, a grande política não contempla uma meta universal; trata-se de formar indivíduos para definirem estratégias e atuarem em uma arena de múltiplos poderes em conflito e que sempre se alteram, exigindo nossa presença e boa argumentação”. De forma complementar, o Dicionário Nietzsche discorre que a pequena política da modernidade tem “[...] seu fundamento na noção de igualdade, herança da interpretação moral cristã dos valores que fazem avançar o niilismo. Crítico dos ideais democráticos do século XVIII e do socialismo nascente do século XIX, ele avalia que a divisão da Europa em diversos estados é o sintoma de um enfraquecimento da vontade, que os grandes conflitos viriam de um perigoso acúmulo de forças presentes na Alemanha e na Rússia e que somente o combate à raiz dos valores de decadência possibilita a criação de novos valores, os quais, por sua vez, constituiriam a base política de governos do futuro” (Dicionário Nietzsche, 2016, p. 247). Ainda, conforme a interpretação de Silva (2008), a pequena política está ligada às disputas nacionalistas, a interesses imediatos e estreitos, permanecendo enraizada no ressentimento e na herança cristã. Em contraposição, “[...] será preciso ousar mais, abandonar a “pequena política” em nome da “grande política” - solução, sem sombra de dúvidas, pré-moderna. Se as condições ideais estão dadas e falta um novo homem, e se a via será a da “grande política”, cabe pôr tudo abaixo, com a crítica ao cristianismo, este solo sobre o qual a Europa se apoia, para que uma verdadeira cultura possa florescer. E essa nova cultura terá como sustentáculo uma nova aristocracia cultural. Notemos que o filósofo não fala de uma aristocracia política” (Silva, 2008, p. 51). Por fim, Hardt (2021, p. 149) ressalta que o projeto de formação proposto por Nietzsche “[...] consiste em uma formação ampliada, não fragmentada e vinculada com a vida. Implica a autossuperação, a expressão da vontade de poder, afirmação da singularidade que não se reduz a um individualismo, tampouco a uma subjetividade configurada pelo anseio do consumo e da inserção no mercado”.

A partir dos cenários¹²³ explicitados anteriormente, o que buscamos agora é fazer uma defesa ao cultivo de si como possibilidade diante dos desafios que inviabilizam a formação humana/*Bildung*, enquanto possibilidade de experimentação de si e com o mundo, como tarefa fundamental para *tornar o que se é*. Nesse sentido, Nietzsche indica que uma vida não se constrói apenas na alegria ou na eliminação do sofrimento, mas na aceitação da existência como ela é — alegrias e tristezas, ganhos e perdas, dor e prazer. A noção de *amor fati* (amor ao destino) que se traduz justamente nessa disposição: “[...] aprender a ver como belo aquilo que é necessário nas coisas” (Nietzsche, 2012, p. 166); amar o próprio destino em sua inteireza, como faria o herói trágico, que não apenas aceita, mas afirma a vida em tudo o que ela traz.

A arte dionisíaca nasce do excesso e do caos, e não da carência. Ela não surge como compensação de uma falta, mas como explosão de forças vitais que transbordam. Por isso, como aponta Hardt (2021), formar-se ou cultivar-se significa abrir espaço para esse transbordamento, permitindo que a força excedente se manifeste criativamente e se desdobre em múltiplas formas de sentido e interpretação. A experiência histórica da época trágica mostra que os gregos possuíam plena consciência da dimensão trágica da existência. Expressa no célebre dito sábio de Sileno¹²⁴: “[...] A melhor coisa é inalcançável para ti: não haver nascido, não *ser*, *nada ser*. E a segunda melhor coisa, para ti, é — brevemente morrer” (Nietzsche, 2020, p. 29). Diante dessa visão terrível de uma existência sem sentido, sem razão ou finalidade última, os gregos encontraram na arte a possibilidade de redenção. É nesse contexto que remonta o ensinamento fundamental da tragédia de que o mundo só se justifica como fenômeno estético¹²⁵.

¹²³ E aqui falo — desde a *Paideia* grega, passando pela *Humanitas* romana e pela *Bildung* moderna que configuraram um ideal de homem fundado em pressupostos religiosos ou racionais — de um percurso histórico, embora não linear, a partir do qual é possível traçar um fio condutor até os dilemas atuais. Nietzsche já denunciava, em sua época, a degradação da *Bildung*, reduzida a instrumento do Estado, do mercado e da ciência. Essa deformação privilegiava uma moral de rebanho e se manifestava também no jornalismo, entendido como confluência paradoxal de ampliação e, ao mesmo tempo, empobrecimento da cultura. Além disso, a *Bildung* passou a ser apropriada como capital simbólico, distintivo de certos grupos sociais, em nítido contraste com o ideal de formação integral defendido por Humboldt. Avançando para a contemporaneidade, encontramos uma sociedade marcada pelo excesso de cansaço, pela transparência dos espaços digitais e pelo advento de novas formas de poder, como a psicopolítica, que reduzem a individualidade e singularidade humana ao “inferno do igual” ou, nos termos de Nietzsche, à figura do “último homem”.

¹²⁴ Assim, descreve Nietzsche: “[...] Segundo uma antiga lenda, o rei Midas perseguiu longamente o sábio *Sileno*, acompanhante de Dionísio, sem conseguir apanhá-lo. Quando ele finalmente lhe caiu nas mãos, o rei perguntou qual seria a melhor e mais desejável coisa para o ser humano. O demônio silenciou, quieto e inflexível; até que, pressionado pelo rei, soltou estas palavras, com um riso estridente: ‘Raça miserável e efêmera, filhos do acaso e da fadiga, por que me obrigas a te dizer o que em nada te ajudará ouvir? A melhor coisa é inalcançável para ti: não haver nascido, não *ser*, *nada ser*. E a segunda melhor coisa, para ti, é — brevemente morrer’” (Nietzsche, 2020, p. 29).

¹²⁵ No prefácio a que denominou “Ensaio de autocrítica”, o filósofo discorre desta forma: “[...] o mundo só se justifica como fenômeno estético” (Nietzsche, 2020, p. 16).

A capacidade humana de dar forma, significado e intensidade à experiência através da criação artística é o que torna a vida afirmável, mesmo em sua condição trágica. Os antigos gregos arcaicos enfrentavam a existência não ignorando o sofrimento, a dor, mas criando imagens e histórias que conferiam sentido e beleza à vida: “[...] tinham de pôr na frente deles a radiante criação onírica que eram os seres olímpicos” (Nietzsche, 2020, p. 30). A criação de imagens divinas luminosas tornou-se a resposta estética, mostrando que o que pode dar sentido à existência é precisamente a capacidade criadora — a arte como símbolo da expressão de força, de imaginação e sentidos de um povo.

Nietzsche define o dionisiaco como a capacidade de afirmar a vida integralmente, incluindo sofrimento e sacrifício. Não se trata de negar ou fugir da dor, mas de acolher a vida como um fluxo de potência inesgotável. O dionisiaco é a ponte para a psicologia do poeta trágico, que vive e cria a partir do excesso vital, do caos e da força. Nietzsche se coloca como o primeiro filósofo trágico, que abraça a vida em sua totalidade, contrapondo-se aos pessimistas, que rejeitam a existência ou a enxergam como algo a ser superado. Em suas palavras:

O dizer sim à vida, mesmo em seus problemas mais duros e estranhos; a vontade de vida, alegrando-se da própria inesgotabilidade no *sacrifício* de seus mais elevados tipos — a *isto* chamei dionisiaco, isto entendi como a ponte para a psicologia do poeta trágico. *Não* para livrar-se do pavor e da compaixão, não para purificar-se de um perigoso afeto mediante a veemente descarga — assim o entendeu mal Aristóteles — , mas para, além do pavor e da compaixão, *ser em si mesmo* o eterno prazer do *vir a ser* — esse prazer que traz em si também o *prazer no destruir*... Nesse sentido, tenho o direito de considerar-me o primeiro *filósofo trágico* — ou seja, o extremo oposto e antípoda de um filósofo pessimista. Antes de mim não há essa transposição do dionisiaco em *pathos* filosófico: falta a *sabedoria trágica* — procurei em vão por indícios dela inclusive nos *grandes* gregos da filosofia, aqueles dos dois séculos *antes* de Sócrates. Permanece-me uma dúvida com relação a *Heráclito*, em cuja vizinhança sinto-me mais cálido e bem-disposto do que em qualquer outro lugar. A afirmação do *fluir e do destruir*, o decisivo numa filosofia dionisiaca, o dizer Sim à oposição e à guerra, o *vir a ser*, com radical rejeição até mesmo da noção de “Ser” — nisto devo reconhecer, em toda circunstância, o que me é mais aparentado no que até agora foi pensado. A doutrina do “eterno retorno”, ou seja, do ciclo absoluto e infinitamente repetido de todas as coisas (Nietzsche, 2008, p. 61-62).

A reflexão sobre a *Bildung* e a cultura alemã, nos séculos XVIII e XIX, esteve fortemente ligada à admiração pelos conhecimentos da Grécia antiga¹²⁶, especialmente no que se referia à formação do espírito e ao cultivo de virtudes estéticas e éticas daquela nação. No entanto, Nietzsche reconhece uma lacuna nessa tradição filosófica: o dionisíaco ainda não havia sido integrado às discussões sobre *Bildung* e, por isso, ele se vê como pioneiro ao trazer a experiência dionisíaca para o campo do pensamento da *Bildung*/formação humana.

Como então nos aproximarmos da arte de cultivar a si mesmo? Nietzsche (2008), em sua obra autobiográfica *Ecce homo: como alguém se torna o que se é*, nos oferece uma base para pensarmos tal tarefa.

¹²⁶ A reflexão sobre a *Bildung* e a cultura alemã, nos séculos XVIII e XIX, esteve fortemente ligada à admiração pelos conhecimentos da Grécia antiga. Como observa Machado, pensadores desse período “[...] estavam convencidos da importância dos gregos antigos para a formação da Alemanha” (Machado, 2006, p. 175). Estes pensadores seriam, conforme Johann Joachim Winckelmann (1717–1768), Goethe (1749–1832) e Schiller (1759–1805), os iniciantes do projeto cultural do século XVIII que privilegiou a arte grega como modelo para a arte alemã (Machado, 2006). Winckelmann, como destaca Machado, é considerado “o criador da história da arte, foi o primeiro a dar ao classicismo alemão o seu ideal estético, ao defender tanto a superioridade da arte grega — arte que tem como essência a beleza — sobre a arte de todos os tempos, quanto a necessidade de imitá-la; foi o primeiro de uma série de teóricos e artistas dominados pela ‘nostalgia da Grécia’, isto é, em primeiro lugar, guiados pela concepção dos antigos como sendo fundamentalmente os gregos — e não mais os romanos, como era para os italianos e franceses — e, em segundo lugar, convencidos da importância dos gregos antigos para a formação da Alemanha” (Machado, 2006, p. 175). Apolo seria para Winckelmann “[...] o modelo supremo da arte grega; por outro, que o único caminho para os alemães tornarem-se grandes, e se possível inimitáveis, seria a imitação dos antigos. Isto é, só deixando de imitar a imitação latina dos gregos, a do Renascimento italiano ou a do Classicismo francês, que sempre os teria desfigurado, a arte poderia contribuir para o nascimento da nação alemã, para a constituição da identidade alemã” (Machado, 2006, p. 175). Goethe, por sua vez, “[...] seria, assim, um espírito grego perdido nas brumas do norte, no mundo nórdico, um poeta vivendo na modernidade” (Machado, 2006, p. 176). Schiller, por outro lado, “[...] critica a modernidade a partir de uma reflexão sobre a origem. Tal como ele vê o problema em *Poesia ingênua e sentimental*, o grego antigo vivia em profunda união com a natureza, sem fazer uma distinção radical entre natureza e cultura, sendo uno consigo mesmo e feliz no sentimento de sua humanidade. Já o homem moderno — que destrói ou esquece a natureza, ou para quem a natureza desapareceu da humanidade e só é reencontrada em sua verdade no mundo inanimado — é um ser fragmentado, dividido, cindido de si mesmo e infeliz em sua experiência da humanidade. Daí por que os artistas modernos, rememorando as origens, devem contribuir para realizar a harmonia perdida entre o homem e a natureza, a liberdade e a necessidade. A Grécia, na qual a natureza e a humanidade eram unidas em suas diferenças, é, assim, para Schiller, o modelo de um acordo que é preciso reconquistar” (Machado, 2006, p. 176). Nesse contexto, o jovem Nietzsche, seguindo a tradição inaugurada por Winckelmann, Goethe e Schiller, também volta-se ao passado para a Grécia, reconhecendo, nas palavras de Marton (2009, p. 65), que “[...] se é capaz de se dirigir com dureza ao presente, é porque se volta para o pensamento grego”. No entanto, isso não significa que Nietzsche aceite as concepções tradicionais sobre a Grécia, as quais concluíram seus antecessores, especialmente a caracterização do mundo grego como essencialmente apolíneo — sereno e belo. Conforme destaca Machado (2006), a expressão de Winckelmann “[...] define a arte grega como ‘uma nobre simplicidade e uma serena grandeza’” (Machado, 2006, p. 177). Nietzsche considera essa visão limitada e propõe uma reinterpretação: a serenidade aparente do apolíneo deve ser entendida em relação ao aspecto mais profundo da cultura grega, o dionisíaco, de modo que o apolíneo não é abolido, mas articulado à força vital e caótica do dionisíaco. Weber (2007) destaca que, para Winckelmann, “[...] o conceito que melhor expressaria a essência da cultura grega seria o conceito de serenidade, representado simbolicamente na imagem do deus Apolo” (Weber, 2007, p. 206) e que “Segundo Nietzsche, serenidade é sinônimo de superfície. Faltou a Winckelmann a investigação atenta da tragédia grega; faltou-lhe a intuição do impulso dionisíaco” (Weber, 2007, p. 208).

Esta pode ser compreendida como autoformação, que exige coragem de encarar a *desconstrução*¹²⁷, a mudança e o vir-a-ser. Trata-se de um movimento contínuo de aniquilamento e criação, que implica dizer Sim à vida. Conforme Zatti e Pagotto-Euzebio (2022, p. 116):

[...] a *Bildung*, enquanto autoformação, é vista como forma de libertação. Essa libertação representa o abandono dos pressupostos metafísicos que estabelecem de antemão um dever ser, para encarar o niilismo, ou seja, a ausência de um fundamento e de um destino constitutivos da realidade. [...] Esse olhar desencantado diante do mundo é o chão, a partir do qual é possível formar o homem liberto, aquele que dá vazão à sua vontade de potência para autocriar seu ser como seu sublime fazer artístico.

Afastar-se de ideias pré-estabelecidas sobre como tudo “deveria ser” constitui uma libertação necessária, ainda que se trate de uma tarefa de longo prazo que exige exercício constante. Em *Ecce Homo*, ao descrever *Por que sou tão inteligente* (§9), Nietzsche aborda diretamente a questão de como alguém pode assumir sua individualidade e singularidade e afirmar-se como criador de si mesmo.

Neste ponto já não há como eludir a resposta à questão de *como alguém se torna o que é*. E com isso toco na obra máxima da arte da preservação de si mesmo – do *amor de si*... Pois, admitindo que a tarefa, a destinação, o *destino* da tarefa ultrapasse em muito a medida ordinária, nenhum perigo haveria maior do que perceber-se com essa tarefa. Que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o *que é*. Desse ponto de vista, possuem sentido e valor próprios até os *desacertos* da vida, os momentâneos desvios e vias secundárias, os adiamentos, as “modéstias”, a seriedade desperdiçada em tarefas que ficam além da tarefa. Nisto se manifesta uma grande prudência, até mesmo a mais alta prudência: quando o *nosce te ipsum* [conhece-te a ti mesmo] seria a fórmula para a destruição, esquecer-se, *mal entender-se*, empequenecer, estreitar, mediocritizar-se torna-se a própria sensatez. Expresso moralmente: amar o próximo, viver para outros e outras coisas pode ser a medida protetora para a conservação da mais dura subjetividade. Este é o caso da exceção em que eu, contra a minha regra, minha convicção, tomo o partido dos impulsos “desinteressados”: eles aqui trabalham a serviço do *amor de si*, do *cultivo de si* (Nietzsche, 2008, p. 45-46).

Parece que, em Nietzsche, *tornar-se o que se é* exige uma certa preservação de si — um amor a si que se expressa como capacidade de *cultivo de si*.

¹²⁷ Conforme destacam Zatti e Pagotto-Euzebio (2022, p. 113) “[...] A desconstrução aponta as origens históricas daquilo que se concebia como fundamento sólido, universal, a-histórico da realidade, pondo sob suspeita toda e qualquer ideia de destinação cujo fim (telos) seja um modelo ideal a ser realizado. Isso impacta sobremaneira a compreensão de *Bildung*, pois põe em questão a ideia de autoformação como realização perfectiva de um ideal de humanidade estabelecido a priori”.

A nota feita pelo tradutor Souza (2008) enriquece essa leitura ao evidenciar o jogo semântico de Nietzsche com os compostos de *selbst*: “[...] *Selbst* refere-se ao próprio sujeito; nas formas compostas corresponde ao nosso ‘auto’ ou ‘ego’” (Souza, 2008, p. 115). Há, nesse vocabulário, uma indicação significativa: tanto o “amor de si” (*Selbstsucht*) quanto o “cultivo de si” (*Selbstzucht*) apresentam uma proximidade sonora nos sufixos (*sucht/zucht*). Souza (2008) destaca que *Sucht* pode significar anseio ou busca intensa, mas também vício ou doença, enquanto *Zucht* remete a cultivo, aperfeiçoamento e criação — seja de plantas, animais ou homens.

Esse jogo de palavras evidencia a complexidade da tarefa de tornar-se o que se é em Nietzsche. O voltar-se para si (*Selbstsucht*) pode ser entendido como uma espécie de “anseio por si mesmo” que, longe de indicar uma patologia, funciona como força vital que impulsiona o trabalho de autoformação, ou seja, ao *Selbstzucht*. Dessa forma, a tarefa de se *tornar o que se é* articula desejo e disciplina, paixão e cultivo, numa dinâmica em que a vida se apresenta como campo fértil para o experimento de si. Ao que parece o tornar-se o que se é só se realiza quando o anseio vital (*Selbstsucht*) encontra sua expressão no processo ativo de cultivo (*Selbstzucht*), um cultivo não moral, mas artístico, aberto, em que os impulsos — inclusive os “desinteressados” (*selbstlos*) — trabalham a serviço da preservação e da intensificação da vida. Portanto, a autoformação não ocorre isoladamente: o cultivo de si e o anseio vital encontram seu pleno sentido quando se inserem na dinâmica experimental do mundo entre contingência e experiência.

O mundo, para Nietzsche, é um imenso laboratório de experiências, em que certas coisas têm sucesso, outras fracassam, e falta uma ordem ou uma lógica entre elas. Não há uma ordenação visando a um fim, à perfeição humana. A vontade de potência e a luta dos impulsos por mais potência fazem parte da tentativa nietzschiana de produzir essa interpretação sobre a realidade (*Wirklichkeit*). A educação não fica fora dessa visão de mundo que valoriza as possibilidades criativas humanas (Frezzatti, 2014, p. 73).

Nessa perspectiva, a formação é inseparável da visão de mundo de Nietzsche como expressão da vontade de potência, um campo de forças em que impulsos variados se manifestam em diferentes direções: “[...] algumas construtivas e outras destrutivas, a *Bildung* nada mais é do que o cultivo dessas forças, abrangendo desde a educação fisiológica (educação do estômago) até a educação estética mais refinada (educação do gosto), referida ao intenso cultivo espiritual do si mesmo” (Dalbosco, 2019, p. 37).

De modo complementar, Hardt (2021) relaciona essa dinâmica à vontade de potência, afirmando que ela “[...] tem relação com o tornar-se o que se é, com a necessidade de superação de si, deslocar-se no tempo por meio de ideias e ações, correr o risco. O cultivo de si implica querer ser outro, querer ser mais forte, desejar identificar os limites de nossa existência” (Hardt, 2021, p. 137-138). Esse querer-ser-outro passa necessariamente pelo corpo: descobri-lo, senti-lo, conhecê-lo. O corpo é aquele que experimenta, que interpreta e carrega consigo múltiplas histórias e impressões.

Nesse sentido, Haar (2000) salienta que, uma vez rompida a unidade lógica do sujeito e a unidade moral, deve-se deixar emergir o *filósofo-versuche*, isto é, aquele que faz do pensar e do viver um ensaio, uma tentativa, uma experimentação: “[...] Será preciso deixar agir assim potências múltiplas do eu, todos os seus papéis, seus diversos estados corporais e anímicos. [...] A finalidade é, em primeiro lugar, experimentar a plenitude da subjetividade e, ao experimentá-la, recriá-la” (Haar, 2000, p. 25). Assim, para “ser outro”, é necessário tatear, testar e criar caminhos novos de diferenciação. É nessa direção que Nietzsche considera a própria vida como “*versuch*” para experimentar e transformar a si mesmo.

A tarefa de *tornar-se o que se é* não se reduz a um objetivo fixo, nem a um plano previamente traçado. Pelo contrário, exige a coragem de não saber de antemão quem se tornará. Nesse percurso, é necessário aceitar a imprevisibilidade da vida: os desvios momentâneos, os adiamentos e até mesmo as pequenas falhas — incluindo, como ressalta Nietzsche (2008), a seriedade desperdiçada em tarefas secundárias — ganham, nesse contexto, significado e valor próprios.

O *cultivo de si*, entendido como uma experimentação que se dá no mundo, e especialmente com a terra — pois é apenas nela que podemos efetivamente nos formar —, implica também amar o destino. Essa tarefa formativa de *tornar-se o que se é* encontra eco na expressão que Nietzsche toma emprestada do poeta Píndaro, como observa Dalbosco:

Na formulação lapidar de Píndaro encontra-se, de certo modo, o núcleo da própria noção de formação enquanto busca empreendida pelo ser humano para saber quem ele próprio é, sem que possa prever precisamente o que lhe vai acontecer. A referida expressão contém vários aspectos da *Bildung* em uma perspectiva aberta e não finalística, no sentido teleológico fixo e fechado. Ela revela, primeiramente, a descoberta de si mesmo como algo que só pode ocorrer na travessia, na viagem, sem ter a certeza de que isso resultará em um final feliz. Por isso, a ideia de formação humana em seu sentido originário comporta sempre um risco, podendo resultar em um processo malsucedido. Em segundo lugar, “tornar-se o que se é” implica imediatamente a autoformação, pois é preciso ter a coragem para empreender a viagem e, colocando-se a caminho, apreende com o inusitado e o trágico da própria travessia (Dalbosco, 2019, p. 37).

Como a vida é marcada pela fluidez e mutabilidade, o homem jamais se encontra fixado em uma essência estática. Ele se constitui continuamente na relação com suas próprias experiências, o que implica a presença do outro e também “[...] do ambiente socionatural mais amplo, pois ninguém viaja sozinho, do mesmo modo como ninguém se forma sozinho” (Dalbosco, 2019, p. 38), visto que durante a caminhada somos sempre afetados pelas vivências. Viesenteiner (2010) reforça que, embora Nietzsche nunca tenha elaborado de modo sistemático os conceitos de *cultivo* e vivência (*Erlebnis*)¹²⁸, ambos são decisivos para compreender a tarefa *do tornar-se o que se é*, que:

Só pode ocorrer em condições concretas da vida e, neste caso, através do cultivo do homem em suas vivências. Essencialmente fluidas, as condições da construção da ação em Nietzsche podem também sempre deslocar seu sentido, na medida em que as condições mesmas da vida são sempre fluidas. Em todo caso, o homem já sempre está em uma situação concreta do mundo e da vida e, neste caso, atravessando suas próprias vivências, que, por sua vez, devem atuar sobre ele como um cultivo de si na tarefa de ‘tornar-se o que se é’ (Viesenteiner, 2010, p. 203).

A ação humana está submetida a deslocamentos constantes de sentido, porque a própria vida está em constante devir e, portanto, a noção de *vivência* (*Erlebnis*) é apresentada por Viesenteiner (2010) como um contra-conceito da razão, pois não se reduz a uma operação intelectual nem a um conceito universalmente fixo. Antes, significa estar plenamente presente no acontecimento da vida, experimentá-lo; não é algo que escolhemos racionalmente, mas algo que nos acontece, nos toma e nos atravessa.

¹²⁸ No estudo de Viesenteiner (2013, p. 142), ele discorre: “[...] A ocorrência da palavra vivência, *Erlebnis*, aparece no vocabulário alemão pela primeira vez a partir da primeira metade do século XIX e ganha estatuto filosófico só em meados do mesmo século. Substantivado a partir do verbo *erleben*, *Erlebnis* significa ‘estar ainda presente na vida quando algo acontece’, e seu uso linguístico geral remonta à literatura de caráter biográfico que surge inicialmente com o texto de Dilthey sobre a vida de Schleiermacher. O uso geral da palavra *Erlebnis* originalmente possui três aspectos principais: 1) vivência tem o caráter de ligação imediata com a vida (*Unmittelbarkeit*), de modo que não se vivencia algo através do legado de uma tradição e nem através de algo de que “se ouviu falar”, mas sim *Erlebnis* “é sempre vivenciada por um Si” efetivamente, “cujo conteúdo não se deve a nenhuma construção”, por isso o caráter de ‘immediatez’ da vivência com a vida. 2) Além disso, o que é vivenciado deve ter uma intensidade de tal modo significativa, cujo resultado confere uma importância que transforma por completo o contexto geral da existência. [...] Que alguém ainda tenha que vivenciar algo significa não apenas que esse alguém estará ligado à vida de forma imediata, mas também que a vivência deve ter uma tal significabilidade, a ponto de conferir importância decisiva ao caráter global da vida daquele que vivencia. [...] O terceiro significado do uso do vocábulo *Erlebnis* se refere ainda precisamente ao conteúdo daquilo que se vivencia. Trata-se da impossibilidade de determinar racionalmente o conteúdo da vivência, de modo que a noção de *Erlebnis* deve sempre ser pensada do ponto de vista estético. O anseio por uma relação imediata entre o homem e o mundo, cuja linguagem fosse capaz de exprimir a abundância de sentimento dessa *Erlebnis*, não permite o uso de meios racionais que expliquem tal conteúdo (Viesenteiner, 2013, p. 142-143). Deve-se ressaltar que o termo alemão *Erlebnis*, substantivo neutro, aparece traduzido no *Linguee – Dicionário Alemão-Português* como “experiência” (uso mais frequente) e, em menor ocorrência, como “vivência”. Disponível em: <https://www.linguee.com.br/alemao-portugues/traducao/erlebnis.html>. Acesso em: 31 jul. 2025.

Sendo a vivência (*Erlebnis*) significativa, ela é capaz “[...] de gerar no homem certo transbordamento, um pathos perdulário de vida” (Viesenteiner, 2010, p. 206), um ímpeto vital que estimula a ponto de provocar uma mudança de rumo ou de perspectiva. O impacto afetivo e estético da vivência não se deixa reduzir a conceitos frios da razão, mas produz energia vital; essa energia se converte em força prática, orientando o cultivo de si:

Trata-se da ideia de que o homem se torna o que é por meio de um trabalho que ele exerce sobre si mesmo que, por sua vez, associa-se em Nietzsche ao conceito de “cultivo”, e, ainda, um cultivo por meio das vivências (*Erlebnisse*). A questão decisiva sobre isso é que se trata da conquista de um certo pathos da distância, oriundo precisamente da *Erlebnis*, e que dá ao homem o que Nietzsche chamou de “sabedoria de vida”, ou seja, um saber prático que não tem nada a ver com o melhoramento que culmina no homem moral, mas antes, um processo de experimentação em que ele é escaldado e curtido através da intensidade de cada *Erlebnis*, tornando-se “sábio”, bem como alguém capaz de “poder ficar acima da moral”. Nietzsche, neste caso, estaria ainda inserido na tradição clássica, segundo a qual o homem constrói a si mesmo por meio da ação. Porém, diferente da ética antiga, não se trata de melhorar a sua natureza ou um suposto Si através dos hábitos, mas sim por meio de um processo em que o homem experimenta consigo mesmo através do cultivo (Viesenteiner, 2010, p. 205).

O cultivo de si, nesta perspectiva, se dá na e através das vivências. Cada vivência atua sobre o homem como força formadora, seja pela dor, pelo excesso, pela alegria ou pela perda. Viesenteiner (2010) destaca que uma vivência significativa deixa um excedente de energia vital. É a intensidade da experiência e sua capacidade de deixar marcas formativas que conferem ao homem novas maneiras de perceber e interpretar o mundo. O *pathos da distância* surge como elemento fundamental para o cultivo *de si*. Trata-se de um afeto de elevação que distancia o homem de uma existência limitada, pois, como destaca Frezzatti (2014, p. 74), Nietzsche “[...] buscava criar uma filosofia que produzisse novas noções — de educação inclusive — que pudessem proporcionar que a potência humana se manifestasse em suas múltiplas formas”. Da perspectiva do *pathos da distância* emerge a chamada sabedoria de vida, a capacidade prática de experimentar e se forjar através da intensidade das vivências pelas quais somos afetados. O homem torna-se “sábio” não por ser “bom” no sentido moral, mas porque aprendeu a se colocar à prova e a suportar o excesso da vida.

Nesse sentido, não se quer alcançar uma excelência por meio de hábitos. Conforme Viesenteiner (2010), Nietzsche não quer ser alguém que quer melhorar a humanidade, pois não há uma natureza a ser melhorada, mas um processo de cultivo experimental. Isso significa que não há um destino fixo, nem uma meta clara ou planejada. Pois, como destaca Nietzsche (2005, p. 43), “[...] é preciso testar a si mesmo, dar-se provas de ser destinado à independência e ao mando; e é preciso fazê-lo no tempo justo”.

Colocar-se à prova de independência configura, portanto, um exercício de experimentação para conhecer suas potencialidades.

Nessa perspectiva, significa que a *Bildung*/formação humana não é algo prescrito nem uma meta fixa; trata-se de um processo contínuo de descoberta. Não se espera que se saiba antecipadamente quem se será; o essencial é experimentar, colocar-se à prova e, nesse percurso, ir se modelando — um movimento que intérpretes de Nietzsche associam tanto à figura do caminhante quanto à do jardineiro. Como observa Dalbosco (2021, p. 37), a figura do caminhante ilustra essa tarefa:

O caminhante não sabe o que encontrará pela frente, não tem a certeza de que chegará ao destino almejado, nem mesmo de que encontrará coisas boas ao fim do trajeto. Mas, apesar dos riscos e da incerteza, precisa tocar em frente, buscando encontrar nas pequenas coisas o sentido da própria caminhada.

De modo complementar, Viesenteiner (2010) destaca a *Erlebnis* como uma espécie de jardinagem, em que o homem cultiva a si mesmo e se torna o *poeta-autor* da própria vida. Inspirando-se em um fragmento de Nietzsche, ele ressalta a importância do cultivo seletivo das vivências como forma de autoformação e de exercício estético da vida:

Temos em mãos formar nosso temperamento como um jardim. Plantar algumas vivências e arrancar outras: fundar uma bela e silenciosa avenida de amizade, estar cômico da visão silenciosa sobre a fama — manter livre acesso a todos os bons ângulos do jardim, e que ele não nos falte quando dele tivermos necessidade. (Nietzsche *apud* Viesenteiner, 2010, p. 2012).

A metáfora do jardim sugere que não somos *fixos*¹²⁹, mas temos a possibilidade do cultivo de si. Assim como um jardineiro escolhe o que plantar, cabe ao cultivador selecionar quais características e experiências deseja nutrir em si mesmo. O cultivo de si, comparável tanto à jardinagem quanto à caminhada do viajante, exige paciência, silêncio e solidão — condições indispensáveis para que as vivências adquiram densidade e se tornem significativas, capazes de despertar forças até então desconhecidas. Do mesmo modo que o crescimento de uma planta depende de múltiplos fatores — água, luz, nutrientes e um solo fértil para sustentar a vida —, também o cultivo de si precisa de elementos que favoreçam seu florescimento.

¹²⁹ Como discorre Giacoia Junior (2013) ao interpretar Nietzsche, “[...] O animal humano doente, o mais prolongado e profundamente doente entre todos os animais, porque é também o animal não fixado, é também o grande experimentador consigo mesmo” (Giacoia Junior, 2013, pos. 606, edição Kindle).

Nesse horizonte, Hardt (2021, p. 121) ressalta que “[...] cultivar a si mesmo implica lidar com isso, aquilo que fortalece e anima e o fracasso que nos afeta e nos entristece. Até compreender como aquilo que cultivamos em nós pode ser expressão de um amor ao mundo em várias outras direções”. Para que seja possível criar novos afetos e perspectivas — e assim transvalorar os ideais formativos gregários do rebanho e do *inferno do igual* — torna-se imprescindível o exercício do silêncio e da solidão, bem como a coragem de enfrentar e resistir.

Conforme Oliveira (2011), para Nietzsche, o cultivo de si constitui uma virtude primordial, e o silêncio aparece como elemento essencial para orientar e fomentar os “[...] artistas de si mesmos e de sua própria vida como obra de arte”. Nesse sentido, o silêncio atua como via de preservação da individualidade, mas também como espaço de experimentação e criação. Em contrapartida, “[...] o barulho é símbolo da *décadence* porque ele é confuso, desordeiro, turbulento, cheio de efeitos que distraem do principal, conduzindo ao embaraço dos sentidos em nome de uma afirmação exagerada do intelecto”. Esse excesso, seja de ruídos ou de palavras¹³⁰, mostra-se igualmente nocivo, pois, conforme Benoit (2011, p. 69), “[...] por causa da linguagem, a razão como potência se imobilizaria em preconceitos”; em outras palavras, os hábitos da linguagem¹³¹ tendem a cristalizar verdades aparentes e a aprisionar o pensamento em certezas absolutas. É por isso que, como destaca Hardt (2021, p. 53):

Chegará um tempo em que precisaremos sentir uma espécie de fadiga com relação às palavras e às classificações. Deixá-las, abandoná-las temporariamente para que, com mais vagar, possamos melhor escolher o que dizer ou até silenciar. O excesso de vozes, de luzes, impede a reflexão e retira do horizonte a possibilidade de contemplação. Os espaços, parece, precisam sempre de recheios; nenhum vazio serve nem faz sentido.

O excesso de linguagem abrevia nossas experiências, simplificando tanto a forma como nos sentimos quanto aquilo que pensamos sobre nós mesmos e sobre o mundo. Nietzsche (§244) já alertava que “[...] os próprios pensamentos não se podem reproduzir inteiramente em palavras” (Nietzsche, 2012, p. 162).

¹³⁰ Conforme Nietzsche (2007, p. 31), “o que é uma palavra? A reprodução de um estímulo nervoso em sons”. Nesse sentido, a palavra não é a essência da coisa, mas o resultado de uma experiência fisiológica traduzida em sons. Além disso, o filósofo afirma que a palavra “designa apenas as relações das coisas com os homens e, para expressá-las, serve-se da ajuda das mais ousadas metáforas” (Nietzsche, 2007, p. 32). A palavra, portanto, na perspectiva de Nietzsche, constitui-se como uma convenção sonora derivada de experiências sensoriais, funcionando como interpretação e não como representação fiel da realidade.

¹³¹ Como salienta Benoit (2011, p. 70) “O fato de a linguagem poder dizer de seus próprios limites não a torna onipotente”.

Por essa razão, ele busca renovar as metáforas, dinamitando com o *bom senso*¹³² estabelecido para inaugurar uma nova linguagem. Nesse sentido, como salienta Benoit (2011), propõe: “[...] violentar nossas evidências, mas violentá-las com método – o *Versuch* como ensaio, experimentação, tentativa – com uma preocupação de enriquecimento ou de aprofundamento” (Benoit, 2011, p. 74). Esse aprofundamento se dá por meio da experiência do corpo, com o objetivo de construir um bom senso corporal, entendido como uma espécie de “[...] libertação dos possíveis, que nossos estereótipos mentais nos impedem de perceber. [...] Trata-se aparentemente de entrar em guerra contra o que é estático, e então *bombardear* um enunciado com hipóteses adversas” (Benoit, 2011, p. 77). Em Nietzsche, o bom-senso se apresenta como uma razão sofisticada, capaz de ir além do *bem* e do *mal*, problematizando preconceitos e certezas fixas. O bom senso corporal é uma razão que não se reduz à lógica, mas que está enriquecida pela sensibilidade à capacidade de sentir de modos diferentes e ousar interpretações.

Vive-se uma vida agitada e qualquer atividade voltada para o conhecimento da vida se torna tediosa, uma vez que estamos enredados nos excessos da multidão e das convicções. No prefácio de *Genealogia da Moral* (§1), Nietzsche (2009, p. 7) traz uma provocação fundamental, quando ele afirma que: “[...] Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós somos desconhecidos — e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos?” (Nietzsche, 2009, p. 7). Nietzsche reconhece a vida como fonte de conhecimento e, diante da decadência, insiste na necessidade de restabelecermos vínculos com ela. Isso implica observar e contemplar nossos estados afetivos — aqueles que nos impulsionam com vigor, mas também os que despertam repulsa. Afinal, somos nós que atribuímos signos às coisas a partir desses afetos. Para Nietzsche, muitas enfermidades físicas e psíquicas têm origem justamente na falta de conhecer a si mesmo:

Considere-se, porém, que quase todas as enfermidades físicas e psíquicas do indivíduo decorrem dessa falta: de não saber o que nos é benéfico, o que nos é prejudicial, no estabelecimento do modo de vida, na divisão do dia, no tempo e escolha dos relacionamentos, no trabalho e no ócio, no comandar e obedecer, no sentimento pela natureza e pela arte, no comer, dormir e refletir; ser insciente e não ter olhos agudos para as coisas mínimas e mais cotidianas — eis o que torna a Terra um “campo do infortúnio” para tantos. Não se diga que aí, como em tudo, a causa é a desrazão humana — há razão bastante e mais que bastante, isso sim, mas ela é mal direcionada e artificialmente afastada dessas coisas pequenas e mais próximas (Nietzsche, 2009, p. 129-130).

¹³² Como salienta Benoit (2011, p. 73) “[...] isto é, desestabilizar os preconceitos ou as evidências (as convicções [Überzeugungen], diz Nietzsche, isto é, o bom senso como um conjunto de teses fundadas numa dada cultura), para reencontrar a potência de investigação da razão (o bom senso como uma faculdade).

A falta de atenção às “coisas pequenas e cotidianas” transforma a vida em um campo de infortúnios; a razão, quando afastada da existência concreta, torna-se infrutífera. Nietzsche nos convida a nos aproximarmos da vida e, portanto, de nós mesmos; a observar e perceber como os hábitos e escolhas repercutem sobre o corpo e o espírito, seja na forma de organizar o tempo, de cuidar da saúde, de se relacionar ou mesmo escolher nossos mestres¹³³, para que não ruamos para uma vida gregária. Nesse sentido, Oliveira (2011) ressalta que:

[...] a reabilitação da vida contemplativa em Nietzsche está associada a uma crítica à *vita activa* como sintoma de gregarismo, mas também da tradicional ideia de *vita contemplativa* como derivação do pessimismo e do cansaço do homem em relação a si mesmo e ao mundo. Por isso, a *vita contemplativa* para Nietzsche passa pela necessidade de afirmação individual (no sentido paradoxal exposto até aqui) e de afirmação da condição trágica da existência e do que nela há de imperscrutável. (Oliveira, 2011, p. 148).

Nessa interpretação, a *vita contemplativa* não representa fuga do mundo nem simples isolamento; deve ser compreendida como uma afirmação individual que se opõe às forças e pressões niveladoras. Nesse sentido, em *Ecce Homo* (2008), Nietzsche, ao responder por que é tão sábio, oferece indícios de um cultivo atento às escolhas práticas ligadas ao corpo, mas que também nos aproximam da terra e da natureza: selecionar a alimentação, o clima, o lugar e até mesmo as distrações permitidas na vida cotidiana. O filósofo adverte: “[...] não se deve dar crença ao pensamento não nascido ao ar livre, de movimentos livres — no qual também os músculos não festejem. Todos os preconceitos vêm das vísceras — a vida sedentária — já o disse antes — eis o verdadeiro pecado contra o santo espírito” (Nietzsche, 2008, p. 36). Essas recomendações não devem ser entendidas como conselhos dietéticos, mas como orientações ético-estéticas: cuidar do corpo, do ambiente e do tempo constitui condição para a *grande saúde*¹³⁴ e, conseqüentemente, para a criação de novos sentidos.

¹³³ O jovem Nietzsche, ao refletir sobre a educação de si mesmo, procurou um mestre em quem pudesse confiar mais do que em si próprio (Nietzsche, 2018). Em *Schopenhauer, como Educador*, ele seleciona seus mestres, entre eles Arthur Schopenhauer (1788-1860), e destaca que: “[...] seus verdadeiros educadores e formadores evidenciam para você qual é o sentido original e verdadeiro de sua essência, sua matéria fundamental, algo que de modo algum se deixa educar ou formar e, seja como for, algo de difícil acesso, latente, imóvel: seus educadores não podem ser mais que seus libertadores” (Nietzsche, 2018, p. 17).

¹³⁴ Em *Gaia Ciência* (§ 382), Nietzsche descreve a *Grande Saúde* da seguinte forma: “[...] Nós, os novos, sem nome, de difícil compreensão, nós, rebentos prematuros de um futuro ainda não provado, nós necessitamos, para um novo fim, também de um novo meio, ou seja, de uma nova saúde, mais forte, alerta, alegre, firme, audaz que todas as saúdes até agora. Aquele cuja alma anseia haver experimentado o inteiro compasso dos valores e desejos até hoje existentes e haver navegado as praias todas desse “Mediterrâneo” ideal, aquele que quer, mediante as aventuras da vivência mais sua, saber como sente um descobridor e conquistador do ideal, e também um artista, um santo, um legislador, um sábio, um erudito, um devoto, um adivinho, um divino excêntrico de outrora: para isso necessita mais e antes de tudo de uma coisa, a grande saúde — uma tal que não apenas se tem, mas constantemente se adquire e é preciso adquirir, pois sempre de novo se abandona e é preciso abandonar...” (Nietzsche, 2012, p. 258-259).

Nietzsche, segundo a interpretação de Benoit (2011), quer propor uma razão enriquecida, capaz de reconhecer a força das pulsões para transformar, no que ele chama de “espiritualização” das energias vitais. Para ilustrar essa ideia, Benoit (2011) recorre ao exemplo de Goethe.

É assim que a grandeza de um Goethe exige de parte desse gênio uma disciplina de cada instante, contra o que Nietzsche chama de “laissez-aller” ou a “anarquia dos instintos”. Nessas condições, reconhecer a força das pulsões não implica minimamente que ele falhe ao renunciar ao projeto de “autodomínio de si” (*Selbstüberwindung*), pois “raciocinar corporalmente”, em seu sentido eminente, significa o contrário de conquistar sua liberdade, na ordem do respeito de si mesmo indissociável de uma certa elevação. Como consequência, longe de desembocar necessariamente sobre a regressão na direção de uma certa animalidade, a afirmação da “grande razão” permite “tornar-se aquilo que se é”, na “alegria serena” (*Heiterkeit*) encontrada no que Nietzsche nomeia a “grande saúde” (*grosse Gesundheit*). A razão renovada é, assim, uma arma para querer ser um “si mesmo” (*Selbst*) e o vir-a-ser, sem ceder ao contexto deprimente do niilismo (Benoit, 2011, p. 83).

Nessa perspectiva, para Nietzsche, “raciocinar corporalmente” significa usar a razão em sintonia com o corpo, de modo que não se perca a liberdade e o respeito por si mesmo. É nesse sentido que ele nos aproxima novamente da natureza. Em *Aurora* (§382), nos mostra como certas condições — dias úmidos, solidão, palavras duras sem amor — podem suscitar conclusões e pensamentos “cinzentos e ranzinzas”, como cogumelos que brotam de modo repentino, e ressalta: “[...] aí do pensador que não é o jardineiro, mas apenas o solo de suas palavras” (Nietzsche, 2016, p. 190). O pensador, portanto, não deve permanecer como solo passivo em que os pensamentos germinam ao acaso, efeitos de circunstâncias externas; é preciso ser também o jardineiro — aquele que cuida, seleciona, cultiva e orienta — ou disciplina — o crescimento do que nele floresce.

Há de se aprender com o ritmo dos animais e da natureza (Nietzsche, 2009), pois é preciso saber “ruminar”¹³⁵ sobre os pensamentos, mastigá-los com paciência, dar tempo à digestão¹³⁶ e à assimilação, para assim poder contemplar os bons frutos; é assumir o trabalho ativo do cultivo de si, para que a vida não seja mera receptividade ou sobrevivência.

¹³⁵ No prólogo de *Genealogia da moral*, Nietzsche (2009, p. 14) afirma que é “[...] imprescindível ser quase uma vaca, e não um ‘homem moderno’: o ruminar...”, sugerindo a necessidade de paciência e reflexão constantes sobre os próprios pensamentos, em contraste com a pressa e superficialidade da vida moderna.

¹³⁶ Em *Assim Falou Zaratustra*, na terceira parte, em que discorre sobre *De Velhas e Novas Tábuas*, Nietzsche aborda a relação entre aprendizado, corpo e espírito, afirmando que o espírito é o estômago: “[...] De aprenderem mal e não o melhor, e tudo cedo demais e depressa demais: de *comerem* mal, daí lhes veio aquele estômago estragado — pois um estômago estragado é seu espírito: *ele* aconselha a morrer! Pois, verdadeiramente, irmãos, o espírito é estômago! (Nietzsche, 2018, p. 197).

Até mesmo as ervas daninhas podem ensinar prudência ou cuidado, mostrando que desafios e obstáculos fazem parte do processo. Os pensamentos-cogumelos parecem surgir de repente, mas, na realidade, resultam de condições específicas e da ação de esporos dispersos — pequenas influências externas, estados afetivos, palavras, ruídos e atmosferas (sociais, culturais, políticas) que se infiltram em nós e, de súbito, brotam em forma de ideias e conclusões apressadas.

Como destacamos, não há como saber de antemão qual será o caminho para *tornar-se o que se é*; entretanto, essa tarefa se torna possível por meio do *cultivo de si* e das experiências e vivências. Afinal, como poderíamos nos experimentar sem estas condições? Experimentar implica tanto destruição quanto construção no mundo em devir e, portanto, não há um percurso fixo; são os acontecimentos que nutrem os instintos e os afetos. Nietzsche nos lembra que “[...] nossas experiências, como disse, são todas, neste sentido, meios de alimentação, mas distribuídas com mão cega, sem saber quem passa fome e quem está saciado” (Nietzsche, 2016, p. 86), mostrando que a vida se oferece como matéria-prima para a formação de si, sempre desigual, sempre imprevisível, sempre aberta como possibilidade.

Quanto mais nos lançamos no jogo da vida, mais se intensifica o alimento de nossos impulsos, o movimento do sangue e das vísceras. Afinal, como Nietzsche nos lembra em *Aurora* (§119), “[...] o que são, então, nossas vivências? São muito mais aquilo que nelas pomos do que o que nelas se acha! Ou deveríamos até dizer que nelas não se acha nada? Que viver é inventar?” (Nietzsche, 2016, p. 88). Nossas vivências não são meramente objetos passivos que existem e que apenas nos acontecem; elas são, antes de tudo, aquilo que nelas colocamos — nossos sentimentos, interpretações, ações e investimentos afetivos.

Assim, viver é criação contínua. Cada experiência é matéria-prima para novas interpretações, para novas formas de dar sentido à existência. Isso acontece porque, para Nietzsche, o mundo e a vida não são algo estático, mas expressão da *Vontade de Poder* — força que se manifesta em transformação, em superação, em constante vir-a-ser.

E sabeis vós também o que é ‘o mundo’ para mim? Devo eu mostrá-lo a vós em meu espelho? Este mundo: uma imensidão de força, sem começo, nem fim, uma firme, brônzea grandeza de força, que não se torna maior, nem menor, que não se consome, apenas se transforma, inalteravelmente grande como totalidade, uma economia sem dispêndio nem perda, mas também sem crescimento, sem ingressos, cercada pelo ‘nada’ como por sua fronteira, de modo algum dissipadora, perdulária, nada de infinitamente-distendido, mas – como força determinada –, inserida num espaço determinado – e não num espaço que fosse ‘vazio’ em algum lugar; antes, porém, como força por toda parte, como jogo de forças e ondas de força, ao mesmo tempo um e ‘muitos’, elevando-se aqui e, ao mesmo tempo, diminuindo acolá; um mar de forças em precipitação e refluxo no interior de si mesmo, eternamente se transformando, eternamente voltando atrás, com imensos anos de retorno, com montante e vazante de suas figuras, impelindo adiante desde as figuras mais simples até as mais variegadas; partindo do mais imóvel, rígido, frio, para o mais ardente, selvagem, em contradição consigo mesmo; e regressando, então, novamente, da plenitude ao simples, do jogo das contradições de volta ao prazer do uníssono, afirmando-se ainda nessa igualdade de seus trilhos e anos, abençoando a si mesmo como o que tem de retornar eternamente, como um vir-a-ser que não conhece qualquer estar-farto, qualquer fastio, qualquer fadiga –: este é meu mundo dionisíaco do eterno criar-se a si mesmo, do eterno destruir-se a si mesmo, este mundo de segredos da dupla volúpia, este meu além de bem e mal, sem meta – se a meta não se encontra na felicidade do círculo; sem vontade – se um anel não tem boa vontade para si mesmo; – quereis um nome para este mundo? Uma solução para seus enigmas? Uma luz também para vós, vós, os mais ocultos, os mais fortes, os mais intrépidos, os mais noturnos (*Mitternächtlichsten*)? – Este mundo é a vontade de poder – e nada além disso! E também vós mesmos sois essa vontade de poder – e nada além disso! (Nietzsche, *apud* Giacoia Junior, 2012, p. 265-267).

A vida se dá como necessidade de afirmação desse movimento incessante. Dentro dessa estrutura cósmica, a tarefa é se posicionar diante do devir, desse terreno movediço sem roteiro pré-estabelecido, apenas com a possibilidade de afirmar e criar. É por isso que, como lembra Nietzsche, ninguém pode viver ou afirmar a vida em nosso lugar: cada qual deve fazer sua própria travessia, arriscando-se:

Ninguém pode construir por você pontes pelas quais apenas você deve atravessar o rio da vida, só você e ninguém mais. Com efeito, há incontáveis trilhas e pontes e semideuses que o podem carregar através do rio; mas apenas ao preço de si mesmo; você se penhoraria e se perderia. Há no mundo apenas um caminho que ninguém além de você pode trilhar: onde ele conduz? Não pergunte, trilhe-o. Quem foi que proferiu a sentença: “Um homem nunca se eleva tanto quanto nas ocasiões em que não sabe onde seu caminho o pode conduzir”? (Nietzsche, 2018, p. 16).

O caminho para si mesmo é irrepetível, porque é tecido de vivências, afetos e circunstâncias singulares, que não se repetem em nenhuma outra trajetória. A vida, nesse sentido, não é apenas o pano de fundo da formação, mas a sua própria matéria: é na trama dos acontecimentos vividos que o processo formativo se realiza.

Por isso, como escreve Nietzsche, somos chamados a assumir responsabilidade diante de nós mesmos: “[...] Devemos, diante de nós próprios, responsabilizar-nos por nossa existência; por conseguinte, devemos fazer-nos os verdadeiros timoneiros dessa existência e não permitir que ela se assemelhe a uma causalidade irrefletida” (Nietzsche, 2018, p. 15). O chamado de assumir-se como *timoneiro*¹³⁷ é, portanto, o de abandonar a ilusão de uma rota pré-estabelecida, seja ela oferecida pelos ideais formativos ou pelos ideais contemporâneos, que levam à decadência.

Por um lado, esse chamado traz o peso da responsabilidade intransferível e da disciplina; por outro, abre a possibilidade da criação singular: se não existe caminho pronto, cabe a nós inventar, traçar rumos e objetivos, dar forma ao fluxo das potências, para deixar aparecer as diferenças. Assim, em Nietzsche, a *Bildung*/Formação Humana — inseparável da vida — é transvalorada como cultivo de si, em um processo aberto e singular, que exige coragem¹³⁸ ao inesperado. Afinal, como diz o filósofo: “[...] Devemos empreender, com ela, algo audacioso e perigoso, pois, seja no pior como no melhor dos casos, nós a perdemos de qualquer modo” (Nietzsche, 2018, p. 16). No fim, a tarefa do cultivo de si, e o tempo dedicado, nunca se perdem. Quiçá a beleza da *Bildung* — da formação humana — esteja na incerteza, que sempre nos oferece novas orientações diante do fluxo do vir-a-ser.

¹³⁷ *Timoneiro*: aquele que controla o timão das embarcações; em sentido figurado, pessoa que regula ou dirige qualquer coisa; guia. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/RQmEv/timoneiro/>. Acesso em: 14 set. 2025.

¹³⁸ Sinais da tarefa da Grande Política, que exige coragem e se caracteriza pelo cultivo de homens capazes de se educar contra a moral do rebanho — e o inferno do igual —, implicam disposição para movimentar esforços e sair da acomodação das normas rígidas ou das verdades absolutas. Tal tarefa exige, ainda, a expressão da vontade de poder, que fornece a base para a autossuperação e a criação de novos valores. Nesse processo, as forças vitais são fundamentais, pois o corpo é o ponto de partida da energia, da força e da criatividade, elementos essenciais para formar homens capazes de agir. Conforme Nietzsche (2007, p. 237-238), podemos entender essa empreitada a partir de quatro princípios: [...] Primeiro princípio: a grande política quer que a fisiologia seja a rainha de todas as outras questões; ela quer criar um poder suficientemente forte para educar a Humanidade, como um todo superior, com uma dureza sem contemplação, contra tudo o que há de degenerado e parasítico na vida — contra o que perverte, contamina, denigre, arruína... e que vê na negação da vida o emblema de uma espécie superior de espírito. Segundo princípio: Guerra de morte contra o vício: é viciosa toda espécie de contranatureza. O sacerdote cristão é a espécie de homens mais viciosa que há, pois ele ensina a contranatureza. Terceiro princípio: criar um partido da vida, suficientemente forte para a grande política, faz da fisiologia a rainha de todas as outras questões — ela quer educar a Humanidade como um todo, ela avalia o lugar das raças, dos povos, dos indivíduos, segundo o seu [-] futuro, segundo a garantia de vida que carrega o seu futuro — ela coloca impiedosamente um fim a tudo que é degenerado e parasítico. Quarto princípio: o resto decorre daí”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS – OU, DA METÁFORA DO TIMONEIRO

Encerramos este percurso retomando a imagem que, ao fim desta pesquisa, tornou-se para nós farol e desafio: a figura e a metáfora do *timoneiro*. Em Nietzsche (2018), assumir-se como *timoneiro* no aspecto da coragem de assumir a *grande responsabilidade*¹³⁹ — em contraste ao *timoneiro das paixões*¹⁴⁰, que faz parte de uma *pequena política* — nos sugere a árdua tarefa de buscar conduzir-se e responsabilizar-se pela própria travessia da formação.

Do percurso da *Paideia* e *Humanitas* às reconfigurações modernas da *Bildung*, extraímos lições importantes que podem servir de orientação na dinâmica de se evitar as armadilhas do discurso de uma essência humana universal — de um *télos* a ser atingido pela humanidade — que tende a nos levar ao rebanho. Ao desestabilizar tais fundamentos, a crítica nietzschiana traz à tona a pergunta acerca do sentido da formação humana: como formar sem aprisionar? Como cultivar a potência do singular sem ceder ao conforto do rebanho e da decadência?

Certamente o mar que desafia o *timoneiro* contemporâneo não é o mesmo dos séculos XVIII, XIX ou XX. Como vimos, a crítica de Nietzsche à cultura da pressa e ao homem de rebanho encontra hoje uma nova configuração naquilo que Byung-Chul Han (2017) descreve como *Sociedade do Desempenho* e *Inferno do Igual*. No *oceano digital*, a alteridade é expulsa e a diferença reduzida a ruído. A homogeneização denunciada por Han (2017) ecoa o diagnóstico nietzschiano da educação e do jornalismo que, em seu tempo, já substituíra e enfraquecia a cultura (Nietzsche, 2003).

¹³⁹ A *grande responsabilidade*, segundo Oliveira (2013, p. 17), é contraposta a uma moral de rebanho que é negativa em relação ao mundo e à vida. Trata-se de “[...] uma atitude responsável por excelência, que passa por um novo vínculo com o mundo, um tipo de amor [...] cujo resultado seria uma afirmação da inocência do vir a ser assumida pelos filósofos a partir dele: promover a leveza da vida”. A grande responsabilidade, como destaca Oliveira (2013), não é utilizada por Nietzsche no sentido de melhor, superior ou maior em grau, mas sim no sentido de superação. Sendo assim, o *timoneiro* do jovem Nietzsche parece nos conduzir em direção ao devir, mas poderíamos também sugerir que a figura deste pode estar representada naquela liberdade encontrada posteriormente em *Crepúsculo dos Ídolos* (§38), em que o filósofo descreve sobre “Meu conceito de liberdade”. Em suas palavras: “[...] Pois o que é a liberdade? Ter vontade da responsabilidade por si próprio. Preservar a distância que nos separa. [...] Liberdade significa que os instintos viris, que se deleitam na guerra e na vitória, predominam sobre outros instintos, os da ‘felicidade’, por exemplo [...] como algo que se tem e *não* se tem, que se *quer*, que se *conquista*...” (Nietzsche, 2017, p. 73-74). Conquista esta que só se encontraria na travessia — entre calmarias e tempestades — de assumir a tarefa de se responsabilizar por si mesmo.

¹⁴⁰ Destaco aqui, em contraste com o *timoneiro* dos escritos do jovem Nietzsche, o “timoneiro das paixões”, do aforismo § 453 de *Humano, demasiado humano*. Nesse contexto, o Estado se apresenta como condutor externo dos afetos — tais como ódio, ressentimento, medo, entusiasmo religioso, fervor nacionalista — que inflamam multidões. Chamado de timoneiro por regular, acirrar e direcionar essas forças para seus próprios fins — manter o poder, enfraquecer rivais, preparar guerras —, ele atua como um leme que obscurece, capturando as paixões coletivas para dominá-las. O Estado, como timoneiro das paixões, instrumentaliza o humano, reduzindo-o a engrenagem de seu mecanismo político.

Se a *Bildung*, durante a pesquisa, mostrou-se como processo aberto, contingente e imprevisível, a imagem do *timoneiro* nos convida a compreender que não existem rotas previamente traçadas, nem porto seguro garantido. A formação humana nesse contexto, compreendida como *cultivo de si*, exige a coragem daquele que toma o leme em mar revolto sem a posse de um mapa definitivo que indique o destino final.

Nessa direção, acreditamos que o *timoneiro* aqui não deve representar um homem isolado, que se baste a si mesmo. Antes, ele simboliza aquele que se lança ao devir e que, por isso mesmo, precisa habitar a tensão entre autonomia e a relação com o outro. O mar que se agita em torno da embarcação é também a cultura, com suas forças de massa, suas tempestades de informação e sua tentação de homogeneidade. E isso não é, por assim dizer, nem *bom* nem *ruim*; talvez essas características sejam até desejáveis. Como propõe Nietzsche em *Gaia Ciência* (§283), [...] Pois, creiam-me! — o segredo para colher da vida a maior fecundidade e a maior fruição é: *viver perigosamente*! Construam suas cidades próximo ao Vesúvio! Mandem seus navios por mares inexplorados! Vivam em guerra com seus pares e consigo mesmos! (Nietzsche, 2012, p. 170). Afinal, o *cultivo de si* também implica o direito da disputa “[...] com o seu tempo, com a decadência, com certa barbárie que está em nós também, com o burburinho que em alguma medida posteriormente retorna como oferta de outros valores, sugerindo a vida em outra direção” (Hardt, 2021, p. 134). O caminho talvez seja conduzir-se neste oceano sem escapar das boas disputas do mundo e de nós mesmos, navegando por ele com a sustentação da *postura filosófica* (Flickinger, 1998); exercendo sempre uma crítica sobre a própria trajetória que não se encerra em positividade, mas que se converte em constante adaptação e ensaio de novos caminhos.

Nietzsche não nos prometeu ou vendeu a ideia de uma rota segura ou tranquila. Em sua perspectiva, assumir o leme da própria existência é afirmar as vivências, o movimento, o devir, o vir-a-ser. É reconhecer que cada decisão formativa se trata de um ato interpretativo, sempre provisório. Nesse contexto, a *Filosofia da Educação* e a *postura filosófica* podem nos ancorar nesse ofício. Elas não nos oferecem soluções ou respostas finais, mas podem ser via de inspiração à experimentação e ao exercício da tarefa de educar-se, de *tornar-se o que se é*, de lançar-se a um futuro incerto, em que a responsabilidade de si mesmo é intransferível.

Nesse sentido, podemos sugerir que a formação humana é também inseparável de um exercício ético e estético: ético, porque exige responsabilidade por si; estético, porque requer a arte de compor a própria vida como obra aberta. O *timoneiro*, longe de ser um mero administrador ou gestor de sua trajetória, é, no fim, o artista de sua própria travessia.

Sua habilidade mais admirável talvez seja a capacidade de inventar e improvisar os caminhos quando estes surgem — geralmente no interior da tempestade e da neblina —, sempre afirmando a vida em todas as suas contingências.

Quanto ao convite de Nietzsche (2008), de que cada um deve tornar-se “o que se é”, ele não se refere ao cumprimento de um sujeito fixo ou pré-estabelecido, mas retoma o pensamento de *Píndaro* para nos convidar a ousar e se lançar ao mar aberto da própria vida. O *timoneiro* pode ser visto aqui como aquele que assume o leme da autoformação sem carta náutica definitiva. Formar-se é, pois, navegar. A travessia implica risco, exige coragem para enfrentar correntes contrárias, demanda lentidão e paciência — virtudes que o filósofo elenca na “[...] primeira preparação para a espiritualidade” (Nietzsche, 2006, p. 49). Navegar em mares em que a bússola é o próprio corpo está além da técnica, exige a experimentação fisiopsicológica, corporal — movimentar os sentidos para sentir a força das grandes ondas do excesso da linguagem; dos ideais e das ficções que nos levam à moral de rebanho. Sendo assim:

Formação, nesses termos, implica estar disposto a realizar uma genealogia dos valores, solapar a confiança que temos na moral para descobrir e criar outros valores capazes de fazer acontecer outra vida. Não se trata de tudo destruir para criar o lugar vazio, mas, antes, compreender os deslocamentos dados como legítimos, decifrá-los em sua utilidade e limite, configurados para nos fazer iguais, para desse ponto afirmar a diferença. Diferença que nasce da medida das vidas singulares que nos rondam e nos encantam enquanto o martelo do filósofo insiste em pensar. Formação como interpretação, formação como tempero de uma vida que ganha materialidade pelo pensamento que convoca a vida para estar no mundo a seu modo, formação como silêncio e vagar, já que a pressa quer nos fazer úteis e o excesso de comunicação nos fazer militantes. Lentidão e silêncio, ingredientes da formação (Hardt, Dozol, Moura, 2014, p. 169).

A *filosofia da educação*, nesse horizonte, ampara-nos na arte de conduzir a própria vida. Como sugere Flickinger (1998), pensar filosoficamente é uma prática cotidiana de reflexão. Formar-se, então, é assumir a própria existência como *Versuch* — ensaio, tentativa — no sentido nietzschiano (Benoit, 2011); é experimentar-se como obra em processo, medir e avaliar valores que muitas vezes estão enraizados numa cultura da pressa e, assim, “[...] aprender a ver, a pensar, a falar e a escrever” (Nietzsche, 2006, p. 49). O *timoneiro*, apesar de *navegar só*, também se ancora em ilhas. A alteridade — o encontro com o outro — permanece condição da travessia. Contra o “[...] terror do igual” (Han, 2022, p. 10), a educação precisa salvaguardar o espaço do diálogo, da diferença e do conflito fecundo. Nesse caminho, Hardt (2021, p. 133) indica que “[...] necessitamos dos sentidos, olhos e ouvidos para inclusive colocar-nos no palco, em cena, para avaliar a nós mesmos”.

Avaliar a nós mesmos nem sempre é tarefa fácil, pois, como vimos ao longo desta dissertação, nossa atenção está constantemente voltada aos estímulos externos. No entanto, isso não deve nos desencorajar de aguçar a sensibilidade dos sentidos da “grande razão”, que é a base do pensar e do existir.

Essa abertura reflexiva ao sensível não é apenas um exercício individual. Cultivar-se é também, em certa medida, cultivar o comum; um “nós” que não se reduz ao rebanho, mas que se constrói no reconhecimento do outro, da individualidade e da pluralidade. Se a vida é devir, cabe a nós arriscarmos novas rotas, munidos de coragem para mover forças para os possíveis estados de experimentações e disputas que fortalecem o espírito criativo. Um não à reprodução de modelos previamente estabelecidos e um sim às interpretações singulares acerca das coisas:

Para enriquecer o conhecimento, no entanto, pode ser de mais valor não se uniformizar desse modo, mas escutar a voz suave das diferentes situações da vida; elas trazem consigo suas próprias maneiras de ver. Assim participamos atentamente da vida e da natureza de muitos, não tratando a nós mesmos como um indivíduo fixo, constante, único (Nietzsche, 2000, p. 247-248).

Por fim, encerrar este trabalho é, paradoxalmente, retomar o movimento em que ele nasceu. Ao compreender a formação humana (*Bildung*) como tarefa em devir, como cultivo de si em permanente diálogo com as forças que nos constituem e nos atravessam, este fechamento não pretende ser uma conclusão, mas a indicação de que toda formação permanece inacabada — dobra do caminho que continua a se desenrolar.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, Alexandre. A crítica de Nietzsche ao ideal alemão de *Bildung*. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 26-40, 2018.
- ALVES, Alexandre. A tradição alemã do cultivo de si (*Bildung*) e sua significação histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1–18, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/HLLcPFh84zpNNdDrrvnBWvb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- AZAMBUJA, Celso Candido de. Introdução ao método genealógico de Nietzsche. **Revista Ethic@**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 127–142, jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2013v12n1p127>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BECKENKAMP, J. Algo sobre a influência de Rousseau na formação da filosofia moral kantiana. **Ética e Filosofia Política**, v. 1, p. 22-34, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/eticaefilosofia/article/view/17711>. Acesso em: 14 jul. 2024.
- BENOIT, Blaise. **Versuch e Genealogia**. O método nietzschiano: “dinamitar” o bom senso ou fazer advir uma concepção corporal da razão? *Dissertatio*, v. 33, p. 63-86, inverno 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/dissertatio/article/view/8717>. Acesso em: 14 jul. 2024.
- BESSELAAR, José van den. Introdução aos estudos históricos. **Revista de História**, São Paulo, v. 6-13, 1954-1958. Publicado em 10 partes.
- BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de filosofia aristotélica**: leitura e interpretação do pensamento aristotélico. Barueri, SP: Manole, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7679948/mod_resource/content/1/11929599.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.
- CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. In: CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 2002.
- CARBONARA, Vanderlei. Humanismo do outro homem: perspectivas de uma formação a partir da sensibilidade e da ética com Emmanuel Levinas. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 3, n. 70, p. 307–332, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/46884/30979>. Acesso em: 14 jul. 2024.

CASAGRANDA, Edison Alencar; ROSSETTO, Miguel da Silva. Da Paideia à *Bildung* pelo trajeto do "cuidado de si": formação como autoformação. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MUHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-George (org.). **Formação humana (*Bildung*): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019. p. 93–111.

CENCI, Angelo Vitório. **Aristóteles & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CHINAZZO, Cosme Luiz. Conhecimento e método. In: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (org.). **Instrumentalização Científica**. Curitiba: Ibpx, 2007. p. 32-49.

CHINAZZO, Cosme Luiz. Conhecimento e método. In: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (org.). **Instrumentalização Científica**. Curitiba: Ibpx, 2007. p. 33.

DALBOSCO, Claudio Almir. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo da força. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MUHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-George (org.). **Formação humana (*Bildung*): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019. p. 35-64.

DIAS, Rosa Maria. Cultura e Educação no Pensamento de Nietzsche. **Impulso**, Piracicaba, v. 12, n. 28, p. 33-40, 2001.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 1991.

DOS SANTOS, A. M.; BONIN, J. C. Filosofia da Educação: Implicações e impactos na pedagogia. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 13, n. 27, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16850>. Acesso em: 25 nov. 2023.

FLICKINGER, Hans-Georg. Para que uma filosofia da educação? – 11 teses. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 15-22, 1998.

FRAGOSO, M. X. Nietzsche e a educação. **Revista Trans/Form/Ação**. Marília, v. 1, p. 277-293, 1974.

FRANCESCHINI, Pedro. “O sonho formador de Pigmaleão”: corpo e tato na estética de Herder. **Artefilosofia**, v. 15, p. 210–228, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/4310/3580>. Acesso em: 14 maio 2024.

FREZZATTI JUNIOR, Wilson Antonio. A superação da dualidade cultura/biologia na filosofia de Nietzsche. **Tempo da Ciência**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 115–135, 2004. DOI: 10.48075/rte.v11i22.153. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/153>. Acesso em: 04 set. 2025.

FREZZATTI JR., Wilson Antonio. “O PROBLEMA DE SÓCRATES”: um exemplo da fisiopsicologia de Nietzsche. **Revista de Filosofia Aurora**, [S. l.], v. 20, n. 27, p. 303–320, 2008. DOI: 10.7213/rfa.v20i27.1801. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/1801>. Acesso em: 08 ago. 2025.

FREZZATTI JR., Wilson Antonio. Educação (*Bildung*) enquanto verniz: crítica ao Estado e psicofisiologia. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 6, n. 1, p. 62–75, 2014. DOI: 10.20396/rfe.v6i1.8635385. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635385>. Acesso em: 24 ago. 2025.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 1997.

GEN, Grupo de Estudos Nietzsche. **Dicionário Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. (Coleção Sendas & Veredas).

GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. **Nietzsche & Além do bem e do mal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. (Coleção Passo-a-passo).

GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. **O humano como memória e como promessa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. O Platão de Nietzsche O Nietzsche de Platão. **Cadernos Nietzsche**, 3, p. 23-36, 1997. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/cniet/article/view/7911>. Acesso em: 10 ago. 2024.

GOERGEN, Pedro. *Bildung* ontem e hoje: restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, Claudio Almir; MUHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-George (org.). **Formação humana (*Bildung*): despedida ou renascimento?**. São Paulo: Cortez, 2019. p. 15-33.

GORI, Pietro. A caminho de uma filosofia sem alma. Uma abordagem psicofísica sobre a crítica da subjetividade de Nietzsche. **Cadernos Nietzsche**, Guarulhos/Porto Seguro, v. 38, n. 2, p. 13-35, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cniet/a/fnsxP9dt4xgs99gL5vRgp4y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2024.

HAAR, Michel. A crítica nietzscheana da subjetividade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 13, dez. 2000. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/3079/2356>. Acesso em: 30 jul. 2024.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro: sociedade, percepção e comunicação hoje**. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2022.

HAN, Byung-Chul. **No Enxame: perspectivas do digital**. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. 1. ed. São Paulo: Editora Âyiné, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

HARDT, Lúcia. A disputa de Nietzsche com Sócrates e seus efeitos para a educação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 24, n. 2, p. 316–334, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659807>. Acesso em: 10 ago. 2024.

HARDT, Lúcia Schneider. **Nietzsche e a Educação: Desafios Pedagógicos**. Curitiba: Appris, 2021.

HARDT, L.; MOURA, R.; DOZOL, M. Do conceito de formação humana. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional**, Curitiba, v. 9, n. 22, p. 155-174, maio/ago. 2014.

HERMANN, Nadja. À procura de vestígios da formação. In: CENCI, A.C.; DALBOSCO, C.A.; MÜHL, E.H. (org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: UPF, 2009.

HERMANN, Nadja. Ética e Educação: uma relação originária. In: HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 15-34.

HERMANN, Nadja. **Pesquisa Educacional e filosofia da educação: busca de permeabilidade**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA XI ANPED SUL, 2016, Curitiba. Anais. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-12-Filosofia-da-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

HOURLAKIS, Antoine. **Aristóteles e a educação**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Teoria da formação do ser humano (Fragmento)**. In: HEIDERMAN, Werner; WEININGER, Markus J. (org.). Wilhelm von Humboldt, op. cit., 2006. p. 213-231.

ITAPARICA, André Luís Mota. Crítica à modernidade e conceito de subjetividade em Nietzsche. **Estudos Nietzsche**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 59-78, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/estudosnietzsche/article/view/40409/26689>. Acesso em: 30 jul. 2024.

JAEGGER, Werner. **Paideia: A formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JÚNIOR, Álvaro A. B. À luz da fabulação – as aventuras do barão de münchhausen como proposta de crítica ao aufklärung – algumas palavras. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 15, n. 29, 8 nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/248>. Acesso em: 2 ago. 2024.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento” [“Aufklärung”]? In: KANT, Immanuel. **Immanuel Kant: Textos Seletos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LEMOS, Fabiano. Sobre reformas no sistema de ensino Wilhelm von Humboldt- Introdução, tradução e notas. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 207-241, jan./abr. 2011.

MACHADO, Roberto. Nietzsche e o renascimento do trágico. **Kriterion: Revista de Filosofia**, v. 46, n. 112, p. 174–182, 2005. DOI: 10.1590/S0100-512X2005000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/nVcgb4cBmcckLTN4BNQfsPx>. Acesso em: 4 set. 2025.

MAINKA, Peter Johann. A política educacional do estado prussiano na época de Kant e as tendências pedagógicas do período. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**, v. 7, n. 2, p. 167–183, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2825>. Acesso em: 14 abr. 2024.

MARTON, Scarlett. Do dilaceramento do sujeito à plenitude dionisíaca. **Cadernos Nietzsche**, 25, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/cniet/article/view/7792/5333>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MARTON, Scarlett. “Educar os educadores!” Nietzsche e o problema da educação. **Cadernos Nietzsche**, Guarulhos/Porto Seguro, v. 43, n. 3, p. 11-28, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cniet/a/qhDH94BfrXGV6PFh5QBgdMM/?format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

MARTON, Scarlett. Nietzsche e a formação: a crítica à *Bildung*. **Cadernos Nietzsche**, n. 25, p. 53-82, 2009. Disponível em: https://gen-grupodeestudosnietzsche.net/wp-content/uploads/2018/05/CN_25.53-82.pdf. Acesso em: 4 set. 2025.

MARTON, Scarlett. O Nascimento da Tragédia: da superação dos opostos à filosofia dos antagonismos. In: MARTON, Scarlett. **Nietzsche e a arte de decifrar enigmas: treze conferências europeias**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 17-32. (Coleção Sendas & Veredas).

MARTON, Scarlett. **Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MOURILHE, Poliana. Da educação estética em Schiller. **Estética e Semiótica**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 33-39, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/esteticaesemiotica/article/view/43860>. Acesso em: 14 maio 2024.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. Herder: uma proposta de reforma radical na educação. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 83-94, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/90820>. Acesso em: 25 abr. 2024.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: Prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos Ídolos ou como se filosofa com o martelo**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

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

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre política** v. 2. Trad. de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUCRio; São Paulo: Loyola, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. Tradução de Paulo César de Oliveira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano II**. Tradução de Paulo César de Oliveira. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**: ou os gregos e o pessimismo. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. O nascimento da tragédia: ou os gregos e o pessimismo. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras Completas**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. O problema de Sócrates. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras Completas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Schopenhauer como educador**. 1. ed. São Paulo: Mundaréu, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino. In: SOBRINHO, Noéli Correia de Melo (org.). **Escritos Sobre Educação**: Friedrich Nietzsche. São Paulo: Loyola, 2003. p. 41-137.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre Verdade e Mentira no Sentido extra moral**. Organização e tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2007.

NOVELLI, Pedro Geraldo. O conceito de educação em Hegel. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, v. 5, n. 9, p. 65-88, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/sC8FRpKHFHshKfkJcwZC3ji/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2024.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. As artes liberais na Idade Média. **Revista de História**, São Paulo, v. 51, n. 101, p. 3-23, 1975. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132722>. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, Érico Andrade M. de. A crítica de Nietzsche à moral kantiana: por uma moral mínima. **Cadernos Nietzsche**, 27, 2010. Disponível em: https://gen-grupodeestudosnietzsche.net/wp-content/uploads/2018/05/Cadernos_Nietzsche_27_169_189.pdf. Acesso em: 8 ago. 2024.

OLIVEIRA, Jelson Roberto. **A Profilaxia do Silêncio: Nietzsche e a Virtude da Vita Contemplativa**. *ethic@ - An international Journal for Moral Philosophy*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 133-163, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2011v10n1p133>. Acesso em: 15 ago. 2025.

OLIVEIRA, Jelson de. **Nietzsche e a Grande Responsabilidade: entre a culpa e a inocência**. *Cad. Nietzsche*, Rio de Janeiro/Recife/Santo André, v.45, n.3, p. 1-23, set./dez., 2024: e45.3.V4. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cniet/a/pgwv3STw5y8T6hWTmh7dVFD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2025.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. Da crítica de Nietzsche ao sujeito de sua crítica. **Cadernos Nietzsche**, Guarulhos/Porto Seguro, v. 39, n. 1, p. 93-119, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cniet/a/KXMsH9vVNyjkbfMzvzjkLfr/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2024.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. O procedimento genealógico de Nietzsche. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 2, p. 1-170, 2000.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Tradução e introdução de André Malta. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2008.

PLATÃO. **Cármides e Lísias**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. UFPA, 2015.

PRESTES, Nadja H. Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 1, p. 81-94, jan./jun. 1997. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/231242>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ROSENFELD, Anatol. Romantismo e classicismo. In: GUINSBURG, Jacob (org.). **O romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 1993. p. 261-274.

ROUSSEAU, J. J. A. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. Rio de Janeiro: L&PM Pocket, 2019.
SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Tradução de Roberto Schwarz e Marcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SILVA JÚNIOR, Ivo da. Tropeços nacionalistas: Lutero na berlinda. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, n. 24, p. 43-58, 2008. Disponível em: https://gen-grupodeestudosnietzsche.net/wp-content/uploads/2018/05/CN_24.43-58.pdf. Acesso em: 21 set. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. “Cultivo” e vivência (Erlebnis): premissas à construção da tarefa de 'tornar-se o que se é' em Nietzsche. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n. 17, v. 2, p. 203-227, 2010. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cefp/article/view/55714> . Acesso em: 12 ago. 2025.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. O conceito de vivência (Erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Kriterion: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p. 141-155, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/bKmfZZSzhGkDGy58KN6yJLr/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2025.

WEBER, José Fernandes. *Bildung* e Educação. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 117–133, 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432006000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 jun. 2024.

WEBER, José Fernandes. A teoria nietzscheana da tragédia. **Trans/Form/Ação: Revista de Filosofia**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 205-223, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/Xy3jrQTNM5PwbVfxF3cHcwM/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2025.

ZATTI, Vicente; PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Sidnei. **Educação como processo de formação humana: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047294> Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/767 . Acesso em 15 ago. 2025.