

O DESAFIO DAS DISCIPLINAS DO ESPÍRITO NO ATUAL SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO COM BASE NOS ESCRITOS SOBRE O FUTURO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO ALEMÃES DE FRIEDRICH NIETZSCHE

Victor Santiago Santos (IC) e Angela Zamora Cilento (Orientador)

Apoio: PIBIC Mackenzie

RESUMO: Se a educação é o 'viveiro da pólis', como diz Aristóteles, pensar sobre a educação significa pensar no tipo de homem e de sociedade que queremos formar. A leitura de *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino* de Nietzsche, texto de sua juventude, datado de 1872, nos levou a refletir sobre o quão distantes estamos de uma formação integral do homem – da *Bildung* – que envolvia as dimensões física, emocional e intelectual. Tomando como exemplo os gregos, visava à uma formação pautada por valores nobres, de ação e em favor da vida. O pensador denuncia, já à sua época, o utilitarismo, à cultura jornalística e a educação voltada ao mundo do trabalho e a serviço do Estado. Assim, o levantamento destas críticas que pertencem à primeira parte deste trabalho, nos permitiu estabelecer algumas analogias com o contexto brasileiro à luz da Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei 13.415\17, na segunda parte. Apesar do espaço de discussão das questões emergentes ser restrito, pretendemos contribuir à reflexão como um modo de diagnosticar o processo a que estamos submetidos, bem convidar nosso leitor a abrir-se à discussão.

Palavras-chave: Filosofia; Educação; Nietzsche; Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT: If education is the 'nursery of polis', as Aristotle says, thinking about education means thinking about the type of man and society we want to form. Reading Nietzsche's *About the Future of Our Educational Institutions*, a text from his youth, dated 1872, led us to reflect on how far we are from an integral formation of man - from *Bildung* - which involved the physical, emotional and intellectual. Taking the Greeks as an example, he aimed at training based on noble values, action and in favor of life. The thinker denounces, at his time, utilitarianism, journalistic culture and education focused on the world of work and at the service of the State. Thus, the survey of these criticisms that belong to the first part of this work, allowed us to establish some analogies with the Brazilian context in the light of the High School Reform, through Law 13.415 \ 17, in the second part. Although the space for discussing emerging issues is restricted, we intend to contribute to reflection as a way of diagnosing the process to which we are submitted, as well as inviting our reader to open up to the discussion.

Keywords: Philosophy; Education; Nietzsche; High School Reform.

INTRODUÇÃO

Ao realizarmos as leituras do pensador alemão, Friedrich Nietzsche (1844-1900), em seus escritos sobre educação, em especial *Sobre o futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino* – texto de sua juventude, nos deparamos com a grandeza e profundidade de suas reflexões. Foram cinco conferências proferidas na Universidade da Basileia em 1872. Nesta fase, Nietzsche também escreveu outros textos que se referiam direta ou indiretamente à educação, aqui entendida enquanto *Bildung*, isto é, na busca por uma educação integral do indivíduo, cujo conceito remonta ao Iluminismo. Compreende o cultivo de si no desenvolvimento de suas potencialidades física, emocional, artística e intelectual.

Desta forma, a concretização desta plenitude seria concretizada pelos indivíduos na sociedade, como um coroamento deste processo. Para tanto, é preciso que esta elevação do tipo homem tenha como substrato um projeto educativo, pois sem ele não há cultura que se sustente. Todavia, o que Nietzsche denuncia em sua obra é justamente a degradação deste conceito na Alemanha de seu tempo, pois o que ele percebe é que os jovens estão sendo educados para o conformismo e submissão. A educação, atrelada aos interesses da economia política, produz indivíduos úteis e funcionais, servindo ao Estado.

Estas leituras nos moveram a pensar sobre as novas diretrizes propostas pela Lei 13.415\17 que reformula toda a estrutura do ensino médio. Certamente, as críticas de Nietzsche realizadas à educação alemã do século XIX contém sua especificidade, mas nos abre para “aquilo que faz pensar¹” (DELEUZE, 1979, p.30) como nos afirma Deleuze.

Assim, nos propomos à luz da filosofia nietzschiana, em primeiro lugar, realizar uma leitura sistemática desta obra, a fim de levantarmos suas ideias centrais – a crítica ao utilitarismo, à cultura jornalística e à educação voltada ao trabalho e ao serviço do Estado.

Em seguida, procuraremos articular este conteúdo com o contexto educacional da Reforma do Ensino Médio, de modo a oferecer algumas contribuições que nos permitam diagnosticar este processo, sem a pretensão de esgotarmos o assunto, antes abri-lo à discussão.

¹ DELEUZE, G. Em Proust e Os Signos lemos: “[...] Um amor medíocre vale mais do que uma grande amizade: porque o amor é rico em signos e se nutre de interpretação silenciosa. Uma obra de arte vale mais do que uma obra filosófica, porque o que está envolvido no signo é mais profundo que todas as significações explícitas; o que nos violenta é mais rico do que todos os frutos de nossa boa vontade ou de nosso trabalho aplicado; e mais importante do que o pensamento é “aquilo que faz pensar”.

I - AS TRÊS GRANDES QUESTÕES EM SOBRE O FUTURO DE NOSSOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO.

Neste primeiro momento, procuramos levantar as principais críticas de Nietzsche em *Sobre O Futuro De Nossos Estabelecimentos De Ensino*. Nos detivemos em apenas três delas, devido ao espaço destinado para este texto ser restrito, mas há outras considerações que poderíamos levantar. A primeira delas se refere ao utilitarismo. Para tanto, pesquisamos seus pressupostos e autores e, num segundo momento, levantamos as críticas efetuadas pelo pensador alemão, nos valendo também de outros escritos. A segunda crítica, à cultura jornalística e por fim, à educação voltada ao trabalho e a serviço do Estado. O segundo tópico trata de uma educação para a vida e para a ação.

1. - O UTILITARISMO

Em termos gerais, o utilitarismo é considerado uma doutrina ética que tem como objetivo a análise das ações humanas e a preocupação destas em garantir a felicidade ou o prazer a todos os homens ou ao maior número de indivíduos possível. São considerados os princípios desta doutrina: a valoração intrínseca do prazer ou da felicidade no cálculo da ação, a determinação e categorização da ação como correta ou incorreta dependendo diretamente de seus efeitos (se gera felicidade, então ela é correta, e se gera infelicidade, incorreta) e, por fim, que as ações tenham o propósito de contemplar todos os indivíduos e, caso não seja possível, o maior número deles. Segundo Allain Caillé, sociólogo e economista francês, explica: “[...]. O utilitarismo normativo ou filosófico defende que é justo ou virtuoso o que contribui para a maximização da felicidade de todos ou do maior número” (CAILLÉ, 2001, p. 33).

1.1.1. A FILOSOFIA UTILITARISTA E SEUS PRESSUPOSTOS.

Jeremy Bentham foi um filósofo inglês e jurista teórico considerado o fundador da teoria moral conhecida como "Utilitarismo". Bentham nasceu em Londres, Inglaterra, em 1748. Após graduar-se, em 1764, exerceu a advocacia, mas logo passou a se dedicar à filosofia. Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação, onde apresenta sua doutrina filosófica que denominou de “Utilitarismo”. O nome provém da ideia de que a moral teria sido estabelecida com base na verificação, experiência, repetição e utilidade das ações. Segundo Jeremy Bentham: “a natureza colocou o ser humano sob o domínio de dois senhores soberanos: da dor e do prazer. Somente a eles compete apontar o que devemos fazer, bem

como determinar o que faremos” (BENTHAM, 1984, p. 3). Dessa forma, fica definido o que é certo e o que é errado como também as causas e os efeitos de cada ação.

Uma das outras figuras importantes no tocante a conceitualização do utilitarismo foi John Stuart Mill, seguidor de Bentham como dito anteriormente, que nasceu em 1806 em um subúrbio de Londres. Seu pai, que originalmente se formou como ministro da igreja na Escócia, veio a Londres para se tornar jornalista, conheceu Jeremy Bentham e tornou-se seu dedicado apoiador e colaborador. Mill era um empirista que procurava estender o conhecimento baseado na experiência em domínios sociais e morais. Sua sistematização juvenil da filosofia de Bentham acabou sendo publicada como *Utilitarismo* em 1863. O argumento utilitarista de Mill é simples de ser apresentado:

A crença que aceita como fundamento da moral a utilidade ou o princípio da maior felicidade sustenta que as ações são corretas na medida em que tendem a promover a felicidade, erradas na medida em que tendem a promover um reverso disso. (MILL, 2009, p. 10).

A abordagem mais sutil de Mill se saiu um pouco melhor que as tentativas de Bentham de produzir uma base quantitativa viável para a ética. Seu legado político é maior que o filosófico por ter sido um intelectual público com um foco de ressentimento político, mas isso não desmerece toda a contribuição filosófica que o autor ofereceu em vida.

Há também a presença de Herbert Spencer na defesa do utilitarismo. Sendo filósofo e cientista inglês que viveu entre 1820 e 1903, Spencer foi um dos maiores representantes do positivismo na Inglaterra, e é considerado o fundador da teoria do darwinismo social, em que as classes diferenciadas formariam a seleção natural na sociedade. Por não ter frequentado a escola de forma regular, desenvolveu aversão ao ensino tradicional, preferindo ser um observador dos fatos externos. Em seu livro *Estática Social*, abordou questões sobre o bem-estar social e suas condições. Na obra *Sistema de Filosofia Sintética* estão inseridos volumes que tratam sobre os princípios da evolução biológica, psicológica e sociológica. Com relação a esta última, Spencer postula uma ética utilitarista, procurando mostrar que as ações que possuem como fim o prazer serve para aumentar a conservação da vida.

Seguindo esta premissa, a evolução da humanidade conduzirá o homem à articulação entre prazer e dever, que coincidirá naturalmente. Assim, a ética de Spencer se fixa no indivíduo, uma vez que nele florescerá a mais perfeita adaptação entre o meio externo e seus conteúdos internos. O indivíduo, ao atingir este estado de evolução, será capaz então de aprimorar de forma autônoma ao mesmo tempo a si próprio e o espaço social em que se encontra.

No tocante às ideias centrais dos autores supracitados, em especial Bentham e Stuart Mill, podemos constatar que seriam, grosso modo, a adoção de uma felicidade útil, seja ela para todos ou para o maior número de pessoas possível. Deste modo, a felicidade se transfigura em moralidade, na medida em que o alcance da felicidade de todos ou da maior parte, na mesma proporção, torna a ação moral. Seguindo a premissa de S. Mill, a soma de felicidades individuais desembocaria em uma contemplação geral, ou seja, o bem-estar comunitário.

Ainda sobre os pontos centrais do utilitarismo, tem-se por fundamento a proporcionalidade entre o prazer e dor nas sujeições humanas. Seria por meio destes dois 'senhores' que se obtém todo o cálculo sobre o que é certo ou errado, bom ou mau, enfim, o cálculo de toda ação humana, na medida em que o indivíduo deve seguir seu prazer sem que atinja o outro através da dor, procurando a todo custo evitá-la.

Ampliando o foco às concepções utilitaristas de Herbert Spencer, é possível notar um viés mais biológico, na medida em que traça, partindo de uma noção de matéria orgânica, uma analogia entre organismo e sociedade. Para o pensador, uma sociedade se comporta como um organismo, como um conjunto de determinados grupos de pessoas cumprindo funções diferentes, mas que, juntos, se completam e vivem em pleno equilíbrio. Para Spencer, isso desencadeia uma ética universal do ponto de vista orgânico, e não moral, pois todo organismo evolui para o bem, para o prazer.

Segundo ponto importante a ser destacado em seus trabalhos é o fato de Spencer carregar consigo a ideia de que, pelo organismo buscar sempre o prazer, sempre o bem para se perpetuar, da mesma maneira a sua ética consiste na busca eterna pelo prazer e pela abnegação de toda e qualquer forma de dor – que é prejudicial a qualquer organismo – para que então todos estejam em pleno deleite do prazer. Simpatia é a palavra-chave para definir este segundo ponto do autor, uma vez que ela favorece uma luta contra o egoísmo, impulso primordial do homem causador da dor, contribuindo assim para o alcance do prazer através da justiça, piedade e generosidade.

1.1.2. CRÍTICAS DE NIETZSCHE AO UTILITARISMO

Oh vós, utilitaristas, também vós tendes amor a tudo que é útil porque serve de veículo às vossas inclinações — mas no fundo também considerais inoportuno o ringir de suas rodas². (NIETZSCHE, 2001, p. 94).

² Seguimos neste trabalho, a convenção proposta pela Edição de Colli\Montinari das obras completas do filósofo, adotando as siglas em português abreviadas das obras, para referência. NIETZSCHE, F. PABM §174.

As críticas ao utilitarismo, especialmente o inglês, sempre estiveram presentes nos textos de juventude de Nietzsche, como em *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino* e que, aliás comporta boa parte de suas análises nas cinco conferências que professou na Universidade de Basileia, bem como na *Genealogia da Moral*. Em primeiro lugar, desconfia dos fins do utilitarismo, pois equivale o conceito 'bom' àquilo que é útil e agradável. A promoção de uma vida ligada ao conforto e ao bem-estar, aos olhos de Nietzsche, revela uma tendência à mediocridade, pois, para o pensador, há uma diferença entre a valoração do que seja 'bom' e do que seja prazeroso entre os homens.

Assim, Nietzsche aborda sua crítica ao princípio utilitarista da diferença entre os valores de origem. O método genealógico detecta uma dupla origem dos valores na origem que correspondem também à sua estrutura psicofisiológica, isto é, há povos fortes o suficiente para encararem o devir e o caos que é a vida e produzem valores afirmativos, interpretam a vida como gratuidade (Senhores) – a vida é um presente dos deuses - enquanto que, outros povos, são fracos, dando origem à uma interpretação da vida encarada como expiação (Escravos): se o homem sofre é devido a um erro de alguém, de um ancestral comum que desobedeceu seu(s) Deus(es). Há povos guerreiros que valorizam a intensidade da vida, outros não³. Logo, a primeira crítica realizada aos utilitaristas enfatiza sua ingenuidade ao proclamarem uma origem universalizante no tocante aos valores humanos.

À luz de sua famosa relação entre Senhor e Escravo, é crível vislumbrar que o conjunto de valores do primeiro é dotado de crenças de superioridade e de afirmações enaltecidas de si e da vida, enquanto que o segundo, carrega consigo a negação veementemente de viver a vida como afirmação de si, optando pela busca de sua conservação e depositando o valor da vida em 'um outro mundo'. Dado ao espaço deste trabalho ser restrito, por hora, podemos considerar que a maneira como os povos interpretam a vida provocam diferenciações quanto àquilo que entendem por 'bom'.

Em seguida, para Nietzsche, naquilo que tange à autenticidade do altruísmo se torna outro engano, pois a relação entre o altruísta e seu objeto de amparo significa na verdade, que a ação se realiza apenas para fins egoístas, para a sua auto satisfação daquele que faz. A afirmação utilitarista de que o egoísmo é combatido com a simpatia revela-se como mais um dos traços do próprio egoísmo.

Além disso, para o pensador alemão, a premissa de fuga incessante da dor se mostra superficial, justamente porque dor e prazer não são termos opostos. Em sua obra *Para Além do Bem e do Mal*, lemos:

³ NIETZSCHE, F. Na *Genealogia da Moral* lemos: "Na raiz de todas as raças nobres é difícil não reconhecer o animal de presa (...) nobreza romana, árabe, germânica, japonesa, heróis homéricos, vikings escandinavos." (I GM, 11)

Hedonismo, pessimismo, utilitarismo ou eudemonismo: todos esses modos de pensar, que têm por medida o prazer e o sofrimento, isto é, certos estados acessórios são modos de pensar primitivos e ingênuos, que cada um que se sinta de posse de forças criadoras e de uma consciência artística olhará com ar de desprezo, não falto de compaixão⁴. (NIETZSCHE, 2001, p. 149).

Dor e prazer são interligados, pois os seres vivos são dotados de vontade-de-potência – para Nietzsche, o caráter inteligível do mundo. Desta forma, o desprazer de um obstáculo, quando superado proporciona prazer. O prazer, quando ausente, desperta a dor. Não há vida sem dor, o estímulo da dor impulsiona a busca pelo prazer – os termos são inseparáveis. Ao tomarmos como base as palavras de O. Santos, professor e comentador de Nietzsche, vemos que:

[...] a afirmação do Eudaimonismo de que ‘eu faço isso para com isso colher a felicidade’ é consequência de uma observação imprecisa da psicologia moral, na qual o agente se desapercebe da verdadeira força motriz, isto é, da natureza mesma das forças pulsionais atuantes em cada ação, e vê apenas aquilo que então denomina como “motivo”, seja ele a busca do prazer ou a fuga da dor. (SANTOS, 2017, p. 90).

Por fim, no tocante a premissa de Spencer, Nietzsche, por vezes, retoma essa mesma analogia -biologia e sociedade no sentido de organismo. Porém, diverge do inglês na medida que este possui uma abordagem mais adaptativa do que expansiva do homem. Se para Nietzsche, a vida é vontade de potência e todos os seres procuram se expandir o quanto podem, a adaptação e conservação se colocam em caráter secundário. O que há no interior de cada ser é uma multiplicidade de forças que querem atuar, ávidas por dominar todas as outras: o próprio corpo deve ser entendido enquanto relações de poder que forma hierarquias em luta constante sem fim ou trégua, formando os órgãos do corpo. Se se pensa na ideia de que o corpo é uma composição harmônica, isto se deve à tradição filosófica. Portanto, também não há a unicidade de uma moral calcada em uma fisiologia tal como fora proposta pelo inglês – não há apaziguamento, nem simpatia em se tratando de vontade de potência – de uma natureza orgânica que preenche toda a vida.

1.2. – A CULTURA JORNALÍSTICA

Nas cinco conferências proferidas em Basiléia que resultou em *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino*, Nietzsche chama a atenção para dois pontos veementemente prejudiciais para a devida formação cultural.

De um lado, é possível enxergar uma tendência à universalização da denominada ‘pseudocultura’ (entendida enquanto adoção utilitarista da educação, projetada apenas a fins

⁴ NIETZSCHE, F. PABM §225

quantitativos e, conseqüentemente, de produção de mão-de-obra barata). Aqui não é possível desarticularmos o contexto histórico da Alemanha: o processo de industrialização exige a democratização. A mudança no currículo deixa de lado os 'grandes mestres' para dar vazão à uma educação técnica e voltada para o mundo do trabalho. O acesso à escola não garante uma educação de qualidade. Por outro, e de modo complementar, vislumbra-se uma tendência à redução da cultura, ou seja, a resignificação da formação para um aparato cada vez mais específico e limitador, posto que uniformiza os indivíduos. "Essas duas tendências vão formando um determinado público medíocre e, conseqüentemente, a vulgarização do ensino e enfraquecimento da cultura, que terá no jornal seu ponto de confluência" (ARAUJO, 2011, p. 48).

Neste contexto, o pensador alemão traz à luz as consequências desta adoção: não há mais espaço para a emergência de um gênio pois, a cultura jornalística deixa entrever a falta de preocupação com a língua materna bem como permite a omissão de conteúdos relevantes. Não abre espaço para a assimilação, culminando, assim, em uma educação superficial e imediatista, pragmática.

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, de todas as ciências⁵. (NIETZSCHE, 2003, p. 65).

Os jornalistas se tornam, então, protagonistas e narradores de todo o saber – sem se aprofundarem em nada e nada conhecendo profundamente, atendem às demandas sempre crescentes pela informação. Conseqüentemente, acabam por produzir um acúmulo de conhecimentos superficiais. Tais tendências, aparentemente contraditórias, são de fato, complementares e se tornam objetos de análise - são determinantes para o empobrecimento cultural e formativo dos indivíduos. A partir do surgimento da educação jornalística há um nivelamento por baixo, pois segundo o autor: "É no jornal que culmina o desígnio particular que nossa época tem sobre a cultura: o jornalista, o senhor do momento, tomou o lugar do grande gênio, do guia estabelecido para sempre, daquele que livra do momento atual⁶. (NIETZSCHE, 2003, p. 65).

A cultura jornalística, isto é, aquela que se propõe a ensinar tudo superficialmente e com vistas a formar jovens para entrarem no mercado de trabalho de modo quase imediato, impõe um descarte exponencial de conteúdos que permitiriam as ferramentas para todo o

⁵ NIETZSCHE, F. EE §45

⁶ NIETZSCHE, F. EE §45

aparato reflexivo e se adequa à pressa dos tempos modernos. Passa a ser preferível o que já está sobreposto, mastigado, regurgitado e que exige menos esforço intelectual, seja para a compreensão, seja para a tomada de decisões, em suma, suscitando a vulgarização da cultura. Segundo Kellner: “Nietzsche via assim a cultura de massas, perpetuada pela educação tanto quanto pelos jornais, como sendo [...] criadora de uma cultura medíocre” (KELLNER, 2000, p. 15).

Como filólogo de formação, Nietzsche não abandona a oportunidade de levar a questão jornalística para o modo de aprender uma língua, inclusive esta foi sua principal lente de enfoque dentro desta crítica. O modo de escrever e de ler puramente pragmático e apressado se transfigura como fator-chave para que a língua não seja apreendida adequadamente, reduzindo o vocabulário. Atrelada ao entretenimento e à aquisição de informações incessantes e vãs, dá-se então, o enfraquecimento da compreensão crítica e profunda de todo o corpo social inserido. É neste sentido que Nietzsche estabelece sua crítica ao modo jornalístico, pois, assim como diz Fernandes Weber, comentador do pensador alemão, o ensino:

[...] assume o compromisso com uma linguagem rasa, rápida e superficial, pensa o filósofo. A consequência da linguagem jornalística é a pior de todas, o embotamento do juízo a respeito da dificuldade de adquirir o verdadeiro sentido da língua materna. Quer dizer, o estilo jornalístico é daninho por nos habituar, desde as primeiras horas do dia, aos barbarismos da língua. (WEBER, 2008, p. 527).

Deste modo, Nietzsche estabelece sua crítica à cultura jornalística, na medida em que ela entorpece qualquer possibilidade de elevação sociocultural dos indivíduos, dada pelo modo grosseiro e superficial de escrita e de produção. Elevando a questão da língua materna como fator primordial para a elaboração de uma cultura superior, vemos em *Sobre o Futuro dos Estabelecimentos de Ensino* que:

Qual seria nesse caso a tarefa de um estabelecimento de ensino de alta qualidade, senão justamente a de levar ao caminho correto, através da autoridade e com uma severidade digna, os Jovens cuja língua se tornou selvagem, e lhes gritar: 'Levem sua língua a sério! Aquele que não chega ao sentimento de um dever sagrado para com ela, este não tem mais em si o germe que convém a uma cultura superior'⁷. (NIETZSCHE, 2003, p. 69).

Portanto, não é uma cultura de massa, entendida enquanto um nivelamento por baixo, que deve estar centrada a verdadeira educação – tanto quanto a apropriação da língua materna é preciso retomar os clássicos, a fim de que neste berço, neohumanista, possam germinar indivíduos capazes de produzirem grandes obras. O ensino não deve estar voltado,

⁷ NIETZSCHE, F. EE §55

portanto, para as necessidades imediatas, mas para a vida. A cultura jornalística nem forma o indivíduo para a erudição, nem para a vida, pois os estudantes não são preparados para tal. Além disso, são incapazes de avaliarem o processo o qual foram submetidos em sua formação.

1.3– UMA EDUCAÇÃO VOLTADA AO TRABALHO E AO SERVIÇO DO ESTADO.

Vislumbrando as ações estatais e relacionando-as aos escritos *Sobre O Futuro de Nossos Estabelecimentos De Ensino* de Friedrich Nietzsche, é possível identificarmos possíveis semelhanças no tocante às suas intenções:

[...]. Por que esta formação do povo e esta educação popular tão amplamente difundidas? Porque [...] se teme a natureza aristocrática da verdadeira cultura, porque se quer incentivar os grandes indivíduos a buscar um exílio voluntário, propagando e alimentando no grande número uma pretensão à cultura, por que se busca escapar da elevação dura e rigorosa pelos grandes mestres, persuadindo a massa de que ela própria encontrará o caminho guiado pela estrela do Estado. Aqui, temos um fenômeno novo! O Estado como estrela-guia da Cultura!⁸. (NIETZSCHE, 2003, p. 100).

A crítica do pensador alemão, neste sentido, se volta para o crescente número de estabelecimentos de ensino, fruto da democratização, incentivada pela industrialização. Devemos entender aqui que democratização, neste contexto, implica em pensar não em uma educação para todos, mas na educação uniformizadora, redutora – sem a inserção dos conteúdos essenciais à *Bildung*. Tal profusão não garante a qualidade na formação dos educandos, antes está voltada à geração de lucros e de professores que não têm a menor vocação para este ofício. Na opinião de Nietzsche, tal situação revela uma ‘barbárie cultivada’. Todo mundo aprende superficialmente, o suficiente para ingressar no mercado de trabalho: mão-de-obra barata e totalmente aptos ao trabalho. Nietzsche enfatiza que a cultura verdadeira, conceituada por ele como “cultura aristocrática”, não pode mais ser alcançada, tomando as palavras de N. Sobrinho:

[...] através da ‘erudição microscópica’ proporcionada pelos estabelecimentos de ensino, nem pode estar atrelada à formação de profissionais, técnicos e ideológicos que disputam uma vaga no mercado de trabalho. Trata-se aqui de uma cultura que está para além do mundo da carência e das necessidades, uma cultura que quer enfim libertar o homem moderno da maldição da modernidade. (SOBRINHO, 2003, p. 15).

Em contraposição ao Estado grego, o Estado moderno calcado no liberalismo, realça o valor do trabalho, mesmo que cansativo e monótono, atrelando-o ao valor de dignidade,

⁸ NIETZSCHE, F. EE §100

bem como provoca a ruptura do tecido social ao valorizar apenas o indivíduo que não se vê mais como parte integrante do todo, de modo a tornar todas as relações sociais imbuídas de caráter utilitário. Em outros termos, estes princípios modernos corroem a percepção de comunidade, enfraquecendo a cultura e favorecendo o interesse de uma minoria. Longe do projeto neohumanista, a educação moderna impede os homens de desenvolverem-se integralmente. Neste sentido, o Estado, ao fim e ao cabo, produz indivíduos incapazes de refletirem sobre as diretrizes tomadas por Ele, submetendo-os e limitando-os a seguirem suas normas, o que implica na perda da beleza e grandeza do tipo homem.

Para Nietzsche, trata-se de uma 'pseudocultura'. A verdadeira cultura deve estar acima de qualquer utilidade, sua finalidade reside em ser servida e não estar a serviço do homem diante de suas necessidades materiais, deve estar desvinculada da luta pela sobrevivência. Toda a educação que tem por fim servir a um ganho material, que promova a ocupação de um cargo, não é uma educação para a cultura. A redução viabiliza a disseminação de pontos de vista e opiniões infundados e rasos, e pior, tende a se perpetuar. "Nietzsche aponta uma tendência para a potencialização de elementos comuns (e medíocres) dos indivíduos, nivelando-os para sua melhor utilidade ao invés de despertá-los em suas singularidades como seres humanos." (NEUKAMP, 2006, p. 2). Enfatiza a crítica ao enfraquecimento da cultura em detrimento do utilitarismo e à transferência a todo o protagonismo da formação educacional reflexiva a um patamar de segundo plano. Segundo Nietzsche, a proposição de uma matriz voltada apenas para o mundo do trabalho implica em anular ou minorar suas potencialidades, demonstrando:

[...] a tendência de produzir de modo apressado e vão, a mania desprezível de escrevinhar livros, [...], um modo de se expressar não refinado e sem caráter, [...], a perda de todo cânone estético, a voluptuosidade da anarquia e do caos, em suma, os traços literários da nossa produção acadêmica⁹. (NIETZSCHE, 2003, p. 73).

Esta formação deficitária impede o educando de desabrochar em sua plenitude, alterando-o significativamente na construção de própria subjetividade além de promover a dissociação entre indivíduo e sociedade. O propósito de Nietzsche se refere à busca por uma educação que visa formar homens críticos e geniais, preparados para a vida, sofisticados no gosto e no refinamento do seu ser.

2. EM BUSCA DE UMA FILOSOFIA PARA A VIDA E PARA AÇÃO.

Não podemos prescindir da ideia de que, apesar das tentativas dos comentadores, Nietzsche não é um pensador que possa ser sistematizado. No entanto, há chaves de leitura

⁹ NIETZSCHE, F. EE §63

que servem como elementos norteadores para a compreensão de sua filosofia. A primeira delas é que o pensador alemão em nenhum momento se desvinculou dos valores dos antigos gregos. Isto significa que devemos tomar posse de um ideal aristocrático de homem, de uma moral cavalheiresca daquele que prefere ter uma vida curta e digna de nota, como os heróis homéricos e gregos do que uma vida superficial e medíocre, como já notamos, produto da modernidade. No mesmo período de *Sobre O Futuro De Nossos Estabelecimentos De Ensino*, encontramos na 2ª Extemporânea – *Da Utilidade E Dos Inconvenientes Da História Para A Vida* esta passagem sobre o homem de ação:

A resignação repugna-lhe e serve-se da história como um antídoto contra a resignação. A maior parte das vezes, só pode contar com a recompensa da glória, isto é, com o direito de ocupar um lugar de honra no templo da história, onde poderá servir de mestre, de consolador ou de advertência para a posteridade. Por que a lei que ele reconhece, é que tudo aquilo que nunca contribuiu para alargar e embelezar a noção de 'homem' deve permanecer eternamente presente, a fim de manter eternamente presente esta possibilidade¹⁰. (NIETZSCHE, 1970, p.118).

Nesta obra, com vários pontos em comum com a que aqui nos detivemos, enaltece três tipos de história: a monumental, a antiquária e a crítica. Para cada contexto, deve-se aplicar um tipo de história. Porém, entende que o conhecimento e a erudição, por vezes, embotam a ação. O homem precisa do conhecimento e da história na medida em que elas sirvam à vida, não em excesso, pois admite um caráter *a-histórico* que leva os homens a agirem e fazerem história. Aqueles que agem por um amor ou uma causa, embelezam sua existência, “aquele que tem a vida mais bela é aquele que não se agarra à vida¹¹.” (NIETZSCHE, 1970, p.119). A finalidade da existência é tornar os homens “uma verdadeira obra-de-arte”. Estes homens corajosos não temem o devir e o caos que é a vida, são fortes o suficiente para não apenas suportá-la, mas amá-la com toda a intensidade, mesmo nos momentos mais dolorosos – amor-fati. O homem moderno, adverte Nietzsche, desaprendeu de retesar o arco da existência, não compreende que a dor faz parte da vida, pois aprende na escola os valores utilitaristas. Não aprendeu a viver e já não luta por uma causa ou ideais – a aquisição de bens e de conforto – o que denominam de ‘felicidade’ - os tornaram medíocres. Nietzsche está em busca de uma educação para a vida e para a ação. No Prefácio da 2ª Extemporânea, Nietzsche inicia com uma citação de Goethe:

De resto, abomino tudo aquilo que me instrui sem aumentar e estimular imediatamente a minha atividade.’ [...] O ensino que não vivifica, o saber que amolece a atividade, a história encarada como precioso supérfluo e luxo do

¹⁰ NIETZSCHE, F. Co. Ext.II, §2

¹¹ NIETZSCHE, F. Co. Ext. II §2

conhecimento [...] quero dizer que temos necessidade dela para a vida e para ação¹². (NIETZSCHE, 1970, p.101)

Neste sentido, a 'pseudocultura' atravessa do ginásio para a universidade, desvinculando o erudito da vida e de sua relação com as forças vitais, tornando-se praticamente um reprodutor do conhecimento. Para T. Xavier, comentador de Nietzsche, afirma que: "A erudição dos eruditos, na ótica de Nietzsche, deixava os homens debilitados, cegos, surdos e mudos, ficando na incapacidade de falar por si próprios ou buscar em si mesmos o sentido da sua existência no mundo" (XAVIER, 2018, p. 48). Em outros termos, esculpir indivíduos para a exclusiva erudição, assumindo as considerações anteriores, conduz a educação à fatal emboscada: no lugar de uma construção para a cultura, este segmento leva seu povo à incultura, posto que desvincula esta produção de saber da vida. O erudito, aos olhos de Nietzsche:

[...] 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 virtuosidade¹³. (NIETZSCHE, 2003, p. 64).

O operário de fábrica, o 'erudito' gasta seu tempo com ocupações de modo diferente do gênio que olha para tudo aquilo que vislumbra com amor, como o poeta, que quer penetrar nelas de modo cada vez mais profundo, porque aquilo que estuda o encanta. Dentre outras críticas à erudição nos dois textos, podemos resumir como a formação que "conduz à superficialização do espírito, ao entorpecimento do impulso crítico, emancipatório e criador". (GIACÓIA, 2005, p. 68).

A verdadeira formação, tomando como ponto de partida o raciocínio nietzschiano, está muito além da formação de jovens 'produtivos' ou para uma futura especialização e rendimento contínuo, ou seja, ela se encontra acima desta formação erudita. "No final das contas, segundo Nietzsche, o ginásio não formava sequer para a erudição, pois os estudantes saíam tão despreparados, alienados, que nem se quer eram capazes de enxergar a barbárie que os mesmos foram submetidos" (MOREIRA, 2013, p. 31).

A educação verdadeira, portanto, é alcançada quando há o rompimento da "ingenuidade e imediatividade com que os jovens consideram a natureza", ou seja, "significa desencantar a natureza e fazer ver o amálgama problemático que é homem e natureza". (SOBRINHO, 2003, p. 15). Ao observarmos a figura do erudito, podemos enxergar o perigo que a cultura verdadeira corre: a extensão máxima destes saberes cada vez mais específicos

¹² NIETZSCHE, F. Co. Ext II. Prefácio.

¹³ NIETZSCHE, F. EE §43

reduzem gradativamente ou até mesmo exterminam a cultura por meio do descarte dos outros saberes:

Em todos os círculos acadêmicos, se tem o costume de cochichar nos ouvidos algo desta canção, quer dizer, este fato em todo lugar difundido: a utilização tão desejada em nossos dias do erudito a serviço de sua disciplina torna a cultura do erudito cada vez mais aleatória e inverossímil. [...]. Pois o campo de estudo das ciências é hoje tão extenso, que aquele que, com boas disposições, mas não excepcionais, quer aí produzir algo, se consagrará a uma especialidade muito particular e não terá qualquer preocupação com todas as outras. [...] A divisão do trabalho nas ciências visa o objetivo de reduzir, ou seja, aniquilar a cultura¹⁴. (NIETZSCHE, 2003, p. 64).

II - AS IDEIAS DE SOBRE O FUTURO DE NOSSOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO E SUA TRANSPOSIÇÃO PARA O CENÁRIO ATUAL BRASILEIRO NO QUE TANGE ÀS CIÊNCIAS DO ESPÍRITO.

Ao estabelecermos uma transposição para o cenário atual brasileiro em que se vislumbra a implantação progressiva do neoliberalismo, nos deparamos com esta lógica – utilitária, superficial, pragmática e extensora e redutora, voltada para o mundo do trabalho. Daí sua atualidade dos escritos de Nietzsche sobre educação: “Tu és um homem de cultura degenerado! Nascestes para a cultura, mas foste educado pela incultura! Tu és um bárbaro impotente, escravo do dia, atado pela corrente do momento faminto - eternamente faminto.”¹⁵ (NIETZSCHE, 2003, p. 132).

A Reforma do Ensino Médio, ainda em início de implantação, sob a Lei 13.415\17 – em primeiro lugar, dissolveu a matriz curricular que unificava o ensino, que permitia a todos os alunos a oportunidade de conhecerem e de contemplarem um conjunto de componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento para inserir a proposta de itinerários formativos. No Art. 36: “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; V - Formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.” (BRASIL, 2017)

¹⁴ NIETZSCHE, F. EE §43

¹⁵ NIETZSCHE, F. EE §166

Em segundo lugar, retira da matriz curricular a obrigatoriedade da disciplina Filosofia nos itinerários. Há outras questões que neste espaço não poderão ser abordadas. Nos deteremos apenas nestes quesitos.

Ao nos atribuirmos – de forma crítica e reflexiva – a tarefa de enxergarmos e observarmos tal processo aplicado nos estabelecimentos de ensino brasileiros, a mais explícita característica - não exigindo muito afincos para vislumbrá-la, é o enaltecimento da formação educacional padronizada pautada, predominantemente, pelo saber técnico e prático: a valorização de uma educação voltada ao mundo do trabalho e não para a formação integral do jovem, como vimos em Nietzsche, implica na degeneração do ‘tipo homem’ – extirpa dele a descoberta e exploração de suas potencialidades. Ora, em um país de baixo letramento como o nosso, pouco se explora a leitura, tanto dos clássicos quanto da literatura nacional. Portanto, há uma redução drástica do vocabulário. Isto interfere decisivamente na construção da subjetividade do educando tanto quanto na possibilidade de sua intervenção do mundo. Fatores contribuintes para o efetivo exercício da cidadania.

A não obrigatoriedade das disciplinas de humanas revela-se estratégica - pois é imperioso atender às demandas do mercado financeiro, a oferta profusa de mão-de-obra barata. Longe de educarmos para a cidadania de fato, educa-se para a resignação e para a adaptação do indivíduo ao sistema. Basta contarmos o número de vezes em que a palavra ‘adaptação’ e similares aparece na BNCC. Para Deina:

A reforma curricular ora em curso no Brasil claramente faz pender a balança para o lado do treinamento profissional em detrimento da formação para a emancipação ou para o conhecimento geral do mundo. Junto à filosofia, outras áreas do conhecimento que se relacionam à formação que pode favorecer o desenvolvimento da autonomia cultural e da emancipação política – História, Geografia, Sociologia e Artes –, também deixaram a condição de disciplinas obrigatórias. (DEINA, 2018, p. 199).

Esta passagem corrobora a articulação com às críticas levantadas por Nietzsche em sua obra – o esfacelamento do conceito de *Bildung*: há muito a educação física não está presente em todas as escolas; o desenvolvimento intelectual reduzido à mero treino prático e profissional; não há artes para lidar com o emocional; não há história, filosofia, sociologia, enfim, uma educação que prepare para a vida. Com raras exceções, o objetivo é o de formar seres “produtivos”, aptos a servirem ao sistema: buscam a máxima extração de lucro e obediência. Nas palavras de Foucault: “É dócil o corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. (FOUCAULT, 2014, p. 116), ou seja, buscam fabricar ‘corpos dóceis’.

Este cenário dita o lugar do cunho espiritual – ou simplesmente das disciplinas de humanidades – estão em segundo (para não dizer, último) plano: perderam sua relevância e

mais, podem ser consideradas subversivas ao sistema. Todavia, é somente pela possibilidade de apropriação destes conteúdos, que os educandos podem verdadeiramente exercer sua cidadania.

Em geral, alunos não costumam questionar a necessidade ou a finalidade da Matemática ou da Física, ainda que pouquíssimos cheguem a escolher, de fato, tais disciplinas como carreiras a seguir. E não poderia ser diferente, visto que até um passado recente a educação brasileira privilegiou, ora mais, ora menos, o conhecimento do tipo técnico-científico, em detrimento das 'humanidades', tendo em vista formar um mercado de trabalho de 'especialistas e técnicos', numa resposta 'adequada' à demanda de desenvolvimento e modernização do mundo industrial-tecnológico. (MEC, 2000, p. 44)

Não é decorrente dos dias de hoje que os saberes do espírito são vistos com certo desdém. Contudo são indissociáveis da produção verdadeira cultura. A presença das humanidades e da filosofia de modo especial, pode oferecer aos jovens a apropriação de uma *'linguagem de segurança'* e do *'repertório de topói'*:

Isto é, 'os alunos, através da passagem pelos textos, conceitos e doutrinas filosóficas, aprender a 'marcar o sentido de todas as palavras', educando-os 'para a inteligibilidade', pois 'onde os ingênuos só veem fatos diversos, acontecimentos amontoados, a filosofia permite discernir uma significação, uma estrutura. (...) Filosofar consiste em expulsar o acaso, decifrar a todo custo uma legalidade sob o fortuito que se dá na superfície.' (FAVARETTO, 2016, p.79).

A filosofia, junto às demais disciplinas, colabora para a formação integral do educando, pois lhe permite aprender a 'ler' o mundo, a interpretá-lo. Reiteramos aqui, o valor da presença da Filosofia na formação educacional, posto que ela permitirá ao educando

[...] identificar com clareza sua posição de classe; lidar melhor com a complexidade e a pluralidade de discursos, valores e coisas que parecem se amontoar desordenadamente; [...] Pode ajudá-lo a identificar distorções na dimensão política em seus vários níveis (e opor-se a elas, na medida de sua coragem), desde a sala de aula, passando pelo bairro/condomínio, cidade, estado, até a esfera nacional. (MEC, 2000, p. 59).

Ora, mas percebemos aqui um descompasso e verdadeiro antagonismo entre o discurso do documento com a sua efetiva aplicação em sala de aula, posto que não há mais sua obrigatoriedade. Tal descompasso revela os verdadeiros interesses – uma pseudocultura a serviço da implantação do neoliberalismo.

Outrossim, a proposta de flexibilizar a matriz curricular e dar liberdade de escolha para o educando, nesta etapa de amadurecimento intelectual dos mesmos, acaba por desmotivar a aprendizagem de tais tipos de conhecimento, imprescindíveis para a elaboração de um pensamento que se preocupe com a busca pelo autoconhecimento, pelo aprimoramento das relações de alteridade e pelo engajamento para a construção de uma sociedade mais justa e

igualitária. Ora, estas dimensões, podem ser apreendidas pelos alunos quando do ensino da Filosofia:

[...] pois além da função socializante e humanizadora, o diálogo filosófico prepara o aluno para a cidadania. De fato, não existe regime democrático sem o direito de expressão e sem discussão pluralista e tampouco democracia sem argumentação. Na medida em que o diálogo filosófico exige que se convença racionalmente e não demagogicamente, ele aparece como uma salvaguarda contra toda espécie de corporativismo, de integralismo, de fanatismo, de totalitarismo e de preconceitos. (PEREIRA *et al*, 2017, p. 114).

A filosofia, à luz da perspectiva nietzschiana, procura embelezar e engrandecer o ‘tipo homem’ que remonta aos ideais gregos. Porém, o que constatamos é sua degeneração. Nas palavras de N. Sobrinho:

A pedagogia moderna nestes estabelecimentos era então um misto de erudição e futilidade, de cientificismo e jornalismo; ela ajudava tão-somente a formar os ‘servidores do momento’, mas não concorria absolutamente para formar os homens exigidos por uma cultura elevada, como protagonistas de um destino superior. (SOBRINHO, 2003, p. 13).

Distante da proposta nietzschiana de educação e com a exposição constante da mídia e de outros veículos de comunicação de massa, sem a presença das disciplinas de humanidades, os alunos são obliterados de toda a crítica necessária, pois não há a produção de sínteses adequadas, se tornam, por vezes, incapazes de refletirem sobre o que assistem e, mais de intervirem no mundo de forma positiva e significativa – resultado da cultura jornalística. Neste quesito, perde-se o sentido e o valor da cidadania, pois sem as disciplinas que efetivamente, poderiam instruí-los a este respeito não estão presentes e se estão, o espaço disponível, por vezes é insuficiente.

Um outro ponto que aqui se faz necessário é percebemos que a valorização da ciência não é o problema em questão, mas sim sua exclusividade no tocante aos conteúdos formativos. Ao tomarmos como base a lei que faz vigorar a Reforma do Ensino Médio, notamos que não há equidade na elaboração das bases curriculares nacionais, pois renunciam alguns saberes que são igualmente significativos para indivíduos em formação. Safranski, comentador de Nietzsche, afirma: “Uma cultura superior deve dar ao homem um cérebro duplo, como que duas câmaras cerebrais, uma para perceber a ciência, outra para o que não é ciência; lado a lado, sem se confundirem, separáveis, estanques; isto é uma exigência de saúde”. (SAFRANSKI, 2005, p. 158).

Por fim, podemos perceber que a educação, tomada sob o ponto de vista neoliberal, tornou-se um grande segmento de mercado, estimulando a competição, o que reitera a desigualdade e a ruptura com o tecido social. Muitos estabelecimentos de ensino visam ao lucro e não a qualidade. Para o Estado, pautado pela teoria do estado mínimo, é onerosa a

educação dos jovens, o que provoca a falta de investimento em infraestrutura das escolas públicas, precariza as condições materiais de existência e de trabalho do professor que também se torna um ‘operário de fábrica’ – obrigado a aumentar exponencialmente sua jornada de trabalho, sem tempo para seu aprimoramento pessoal e profissional, torna-se um mero reproduzidor daquilo que ensina, em muitos casos, dentre outras questões que carecem de maior espaço aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Depois de levantarmos as principais críticas à educação de seu tempo, Nietzsche nos convoca a olharmos com restrições e desconfiança o nosso próprio contexto, principalmente, a Reforma do Ensino Médio de 2017. Vimos que para o pensador, a educação em primeiro lugar, deve estar voltada para a vida e para a ação; que a escola deve proporcionar ao educando uma **formação integral** que contemple as várias dimensões do humano – as potencializações do intelectual, do físico, do emocional – a fim de que possa, tornar-se ‘uma obra-de-arte’, embelezando sua própria existência e sendo capaz de produzir grandes obras. Todavia, advertidos pelo pensador somos incitados a nos debruçar sobre os desafios impactantes advindos das recentes mudanças nas diretrizes curriculares.

Estamos cientes que o espaço destinado para estas reflexões de monta, revela-se exíguo e que só pudemos tecer poucas considerações sintéticas, porém que podem despertar à reflexão dos nossos leitores. Na Reforma, o ensino de alguns saberes no Brasil (dentre outros, o ensino de Filosofia, Sociologia e Artes) deixam de ser obrigatórios – pelo menos nos três anos de ensino médio, o que reitera a ideia de uma educação redutora e de caráter utilitário que afeta a construção do autoconhecimento, da qualidade das relações sociais e do exercício da cidadania. Há um descompasso efetivo entre os documentos norteadores e a prática – fala-se muito em formação, mas as próprias disciplinas de caráter formativo ou estão reduzidas ou fora da matriz curricular dada a implantação dos itinerários formativos.

Além disso, o caráter de democratização do ensino, o acesso prometido, não implica necessariamente no compromisso quanto à qualidade do ensino, já combatido pela implantação de componentes curriculares técnicos, destinados à instruir ‘corpos dóceis’ aptos e úteis ao mercado de trabalho em profusão. A ausência destas disciplinas de verdadeiro teor formativo, impele os jovens à resignação completa ao sistema, mantendo o *status quo* de desigualdade e de ruptura do tecido social, obstruindo o exercício efetivo da cidadania.

Ora, isto implica também na adoção sem reflexão dos valores que servem a interesses do Estado e sobretudo, atualmente, do mercado financeiro. Sem contar que a impossibilidade de ‘ler’ e de interpretar o mundo, pautados por um *repertório de topói*, minora o

autoconhecimento, enfatiza o preconceito e destitui o valor do âmbito político enquanto aquele que prima pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Pensando com Nietzsche, percebemos que se torna imprescindível que o jovem seja educado de maneira a gozar de uma formação mais integral, de modo que possa expandir-se quanto a construção de si mesmo, com o outro e com o mundo. Como proporcionar isso sem a presença das humanidades?

Ao cotejarmos esta breve transposição das críticas de Nietzsche com a BNCC, a submissão da educação aos interesses do Estado, e mais hodiernamente aos interesses do mercado financeiro, se deixa entrever. A subsunção das humanidades provoca a formação de um tipo de homem medíocre, utilitário e que menospreza o verdadeiro conhecimento. Para encerrar, nos valem da citação de Juraski: “o abandono da filosofia, em troca da exatidão das ciências, e a dispensabilidade da problematização do conhecimento” (JURASKI, 2012, p. 56).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARAUJO, T. A. *A Análise Nietzscheana Da Cultura Moderna: Crítica Aos Valores Morais E À Educação Erudita*. IN **Revista Argumentos**, vol. 3, n. 5. Ceará: Argumentos/UFC, 2011. Disponível em <<http://periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/18983>>. Acesso em 05 mar. 2020.
- BENTHAM, J. **Os Pensadores: Stuart Mill e Jeremy Bentham**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio em todo o território nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- CAILLE, A. *O princípio de Razão, o Utilitarismo e o Antiutilitarismo*. IN **Sociedade e Estado**. Brasília, 2001. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922001000100003>>. Acesso em 19 ago. 2019.
- CHAVES, E. *Estética, Ética E Política: Em Torno Da Questão Do Trabalho No Segundo Nietzsche*. IN **Revista Dissertatio**, vol. 33. Pará: Dissertatio/UFPEL, 2011. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/dissertatio/article/view/8722>>. Acesso em 05 mar. 2020.
- DEINA, W, J. *Em Defesa Do Ensino Da Filosofia: Reflexões A Partir De Hannah Arendt E Theodor Adorno*. IN **Revista Kínesis**, vol. 10, n. 24. São Paulo: Kínesis/UNESP, 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.36311/1984-8900.2018.v10n24.13.p196>> Acesso em 13 jun. 2020.
- DELEUZE, G. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- FAVARETTO, C. *Notas Sobre o Ensino de Filosofia*. IN **A Filosofia E Seu Ensino**. São Paulo: PUC SP, 1995.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. São Paulo: Editora Vozes, 2014.
- GIACÓIA Jr, O. **Nietzsche & Para além de bem e mal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

JURASKI, V. C. *O Projeto Educacional em Nietzsche: Reflexões Sobre a Educação na Alemanha no Século XIX*. IN **Revista Perspectiva**, vol. 36, n. 136. Rio Grande do Sul: Perspectiva/URICER, 2012.

KELLNER, D. *A Crítica de Nietzsche à Cultura de Massa*. IN **Revista Famecos**, vol. 7, n. 13. Rio Grande do Sul: Famecos/PUCRS, 2000. Disponível em <<https://doi.org/10.15448/1980-3729.2000.13.3078>>. Acesso em 07 mar. 2020.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. **BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

MILL, S. **Utilitarismo**. São Paulo: Escala, 2009.

MOREIRA, C. S. *Nietzsche: Uma Análise Das Conferências Sobre O Futuro De Nosso Estabelecimento De Ensino*. IN **Revista Eros**, vol. 1, n. 1. Ceará: Eros/UVA, 2013. Disponível em <<https://helius.uvanet.br/index.php/eros/article/view/32>>. Acesso em 07 mar. 2020

NEUKAMP, E. **Nietzsche e a educação: aproximações**. Tese de Mestrado em Rio Grande do Sul: UFRGS, 2006. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=95292>. Acesso em 07 jun 2020.

NIETZSCHE, F. **Além do Bem e do Mal**. Paraná: Hemus, 2001.

_____. **Da utilidade e dos Inconvenientes da História para a Vida**. Portugal: Ed. Presença, 1970. Coleção Síntese.

_____. **Escritos Sobre Educação**. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2003.

PEREIRA et al. *Práticas Dialógicas Para O Ensino Da Filosofia*. IN **II Encontro Nacional PIBID-Filosofia: Memórias e Reflexões**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

SAFRANSKI, R. **Nietzsche. Biografia de uma tragédia**. São Paulo: Geração Editorial, 2005.

SANTOS, O. A. R. *Nietzsche sobre Helvétius: "o último grande acontecimento da moral"*. IN **Cadernos Nietzsche**, vol. 38, no. 3, 2017. São Paulo: GEN, 2017. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/2316-82422017v3803oars>>. Acesso em 01 mar. 2020.

SOBRINHO, N. C. de M. *A Pedagogia de Nietzsche*. IN **Escritos Sobre Educação**. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2003. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2003.

WEBER, J. F. *Autoridade, Singularidade E Criação: Sobre O Problema Da Formação (Bildung) Em Sobre O Futuro Dos Nossos Estabelecimentos De Ensino, De Nietzsche*. IN **Educação & Sociedade**, vol. 29, n. 103. São Paulo: UNICAMP, 2008. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200011>>. Acesso em 07 mar. 2020.

XAVIER, T. *A Crítica Nietzscheana Aos Eruditos E A Sua Pedagogia Degenerada No Gymnasium Alemão*. IN **Cadernos Cajuína**, vol. 3, n. 1, 2018. Disponível em <<https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/175>>. Acesso em 8 mai. 2020.

Contatos: v.santiago.santos@hotmail.com e angela.rezende@mackenzie.br