



NIETZSCHE E O ENSINO DE FILOSOFIA: A MARGEM DE MANOBRA COMO POSSIBILIDADE PARA O FILOSOFAR EM SALA DE AULA *

Nietzsche and the teaching of philosophy: the margin for maneuver as a possibility to philosophizing in classroom

João Paulo Simões Vilas Boas **

Resumo: Este artigo¹ tem por objetivo estabelecer uma relação entre algumas características marcantes do estilo da escrita de Friedrich Nietzsche e o ensino de filosofia. Em primeiro lugar, realizamos uma exposição teórica sobre o estilo da escrita na obra filosófica de Nietzsche, na qual não apenas esclarecemos o que é o conceito de margem de manobra e de que forma ela é empregada por Nietzsche, mas também argumentamos que o uso de margens de manobra corresponde a uma intenção pedagógica deliberada deste filósofo para com os seus leitores. Em seguida, explicitamos as principais características do que é um ensino filosófico de filosofia a partir das ideias de Silvio Gallo e Alejandro Cerletti para então mostrar de que forma os textos filosóficos de Nietzsche podem contribuir para este objetivo.

Palavras-chave: Nietzsche. Margem de manobra. Ensino de Filosofia. Silvio Gallo. Alejandro Cerletti.

* Artigo recebido em 20.09.2024 e aprovado para publicação em 28.03.2025.

** Doutor em filosofia. Docente da UFABC, vinculado ao curso de Licenciatura em Filosofia. Coordenador do Programa de Mestrado profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo UFABC. Contato: vilas.boas@ufabc.edu.br

¹ O texto da primeira parte deste artigo foi escrito com base nas reflexões desenvolvidas no primeiro capítulo de nossa tese de doutorado, especialmente no trecho entre as páginas 20 a 42. VILAS BÔAS, João P. S. *Nilismo, Fanatismo e Terror: uma leitura do fundamentalismo a partir de Friedrich Nietzsche*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil]. Repositório Aberto Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. <http://hdl.handle.net/11612/484>. Acesso em: 25/03/2025.

Abstract: This paper aims to establish a relationship between some distinguishing features of Friedrich Nietzsche's writing style and the teaching of philosophy. First, we undertake a theoretical exposition about the writing style in Nietzsche's philosophical work, in which we not only clarify what is the concept of margin for maneuver and how it is used by Nietzsche, but also argue that the use of margins for maneuver corresponds to a deliberate pedagogical intention of this philosopher towards his readers. Then, we make explicit the main characteristics of what is a philosophical teaching of philosophy based on the ideas of Silvio Gallo and Alejandro Cerletti in order to show then in what way Nietzsche's philosophical texts can contribute to this objective.

Keywords: Nietzsche. Margin for maneuver. Teaching of Philosophy. Silvio Gallo. Alejandro Cerletti.

1. O estilo da escrita nietzschiana e seu sentido pedagógico

Uma das características mais significativas do pensar nietzschiano é a inequívoca rejeição por parte deste filósofo de toda forma de sistematicidade,² que salta ao olhos de qualquer leitor que se depare com seus aforismos irônicos e polêmicos; com a falta de ordenação na apresentação de suas teses segundo as tradicionais divisões das áreas de conhecimento; com a ausência de enunciação e do desenvolvimento de argumentos de maneira sistemática e organizada de acordo com os padrões comuns de um texto argumentativo tradicional; e ainda, com a carência de conclusões claras.

O estilo peculiar da escrita de Nietzsche é complementado por uma característica que é central para a reflexão que ora tencionamos desenvolver, a saber: a recusa do emprego de uma terminologia unívoca por parte do pensador alemão. Em Nietzsche, uma mesma palavra ou expressão assume diferentes significados conforme o contexto em que está inserida, sendo que, algumas vezes, estes sentidos diferentes atribuídos a um mesmo termo sequer são compatíveis entre si. Isto é válido inclusive para aquelas ideias que são tradicionalmente consideradas como os “conceitos” principais

² Tome-se como exemplo o aforismo 26 do capítulo “Máximas e flechas” do *Crepúsculo dos Ídolos*: “Eu desconfio de todos os sistemáticos e desvio deles. A vontade de sistema é uma falta de probidade”. NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos Ídolos*, “Máximas e flechas”, 26. Exceto quando a referência for explicitamente mencionada, todas as traduções das obras de Nietzsche foram realizadas pelo próprio autor a partir da edição crítica das obras completas e cartas em formato digital *Digitale Kritische Gesamtausgabe Werke und Briefe* (eKGWB). Trata-se da mesma edição crítica organizada por G. Colli e M. Montinari, disponibilizada para consulta online por Paolo D’Lorio no seguinte endereço eletrônico: <http://www.nietzschesource.org/>. Acesso em 18/set/2024.

de seu pensamento, tais como o além-do-homem, a vontade de poder, o eterno retorno, o niilismo, a grande política, etc.

Conforme sua sentença de que “todos os conceitos em que um processo inteiro se condensa semioticamente se subtraem à definição; definível é apenas aquilo que não tem história” (Para a *Genealogia da Moral*, II, §13), Nietzsche evitou definições fixas. E ainda, contrariamente à imagem criada pela compilação de fragmentos *A Vontade de Poder*, ele não apresentou quaisquer resultados conclusivos para sua filosofia.

Mesmo em textos onde ele formulou estes resultados experimentalmente para si, como, por exemplo, no fragmento Lenzer Heide, era evidente que ele não tinha a intenção de publicá-los. Assim como Wittgenstein faria mais tarde, Nietzsche procurou continuamente trazer conceitos filosóficos aparentemente inequívocos de volta para o seu uso cotidiano e para as múltiplas margens de manobra (*Spielräume*)

(...)

Em Nietzsche, os conceitos são sempre utilizados em um contexto específico que lhes fornece um sentido específico; sendo que, em contextos alternativos, eles recebem um sentido alternativo.³

Queremos destacar aqui a palavra alemã *Spielraum* — que traduzimos por margem de manobra —, empregada por Werner Stegmaier para indicar esta condição de mobilidade semântica na qual uma mesma palavra pode, sob determinadas condições, ser compreendida de maneiras diferentes. Dentre as passagens nas quais Nietzsche a empregou, destacamos o aforismo 27 de *Além de Bem e Mal*, onde o filósofo declarou que sua intenção era deixar propositalmente uma margem de manobra para mal-entendidos, indicando, com isso, uma condição de impossibilidade de fixação de um sentido definitivo.

É difícil ser compreendido: especialmente quando se vive e se pensa *gangasrotogati*, entre homens que vivem e pensam diferentemente, ou seja: *kurmagati* ou, no melhor dos casos, “conforme o andar das rãs” *mandeikagati* — Não vêem que agora mesmo eu faço de tudo para ser mal compreendido? — deve-se reconhecer de coração a boa vontade para alguma fineza da interpretação. Mas, no que diz respeito aos “bons amigos”, os quais são sempre preguiçosos demais e, como amigos, acreditam ter direito à preguiça: procede-se bem ao conceder-lhes já de início uma margem de manobra (*Spielraum*) e arena para mal-entendidos: — assim ainda temos do que rir; — ou então afastá-los inteiramente, esses bons amigos — e rir também!⁴

Esta estranha e aparentemente paradoxal intenção do pensador — afinal de contas, quem escreveria um livro para ser mal compreendido? —

³ STEGMAIER, Werner. Nietzsche como destino da filosofia e da humanidade? Interpretação contextual do §1 do capítulo ‘Por que sou um destino’, de *Ecce Homo*, in *Trans/Form/Ação*. Marília-SP: UNESP, Depto de filosofia, 2011, vol. 34, n. 1, p. 173-206. Aqui, p. 178-179.

⁴ NIETZSCHE, Friedrich. *Além de Bem e Mal*, 27. Tradução e grifos do autor.

passa a ganhar sentido quando se leva em consideração o seu esforço em selecionar um público de leitores que estivesse em condições de ler e apreciar seus escritos. Conforme sua própria declaração no aforismo 381 d' *A Gaia Ciência*, Nietzsche preocupou-se em preservar suas ideias de mãos indesejadas, e esforçou-se por reservá-las somente àqueles que seriam semelhantes a ele: seus amigos, seus bons ouvintes e bons leitores.

Contribuição para a questão da compreensibilidade: se alguém escreve, ele não quer somente ser compreendido, mas, do mesmo modo, também não ser compreendido. Se “algum zé qualquer” considera um livro incompreensível, isso não é, de modo algum, uma objeção contra o livro: talvez exatamente isso fizesse parte da intenção do autor, — ele não *queria* ser compreendido por “algum zé qualquer”. Todo espírito e gosto mais destacado, quando quer se comunicar, escolhe para si também seus ouvintes; ao escolhê-los, ele simultaneamente traça suas barreiras contra “os outros”. Todas as leis mais refinadas de um estilo têm aí sua origem: elas mantêm longe, elas criam distância, elas proíbem “a entrada”, a compreensão, como foi dito, — enquanto abrem os ouvidos àqueles que nos são aparentados pelo ouvido.⁵

E quem seriam estes bons e pacientes amigos,⁶ de alguma forma aparentados com o filósofo? Se nos basearmos nas expectativas do próprio Nietzsche, eles ainda não são, mas estariam por vir. Em vista do tom fortemente crítico das declarações deste pensador sobre a cultura, a política, as instituições e os homens de seu tempo, não é de surpreender que a ele pareça “não apenas compreensível, mas justo”⁷ que nenhum dentre seus contemporâneos esteja preparado para ler seus escritos.

A partir do que foi visto, já se torna perceptível que o estilo da escrita do autor de *Assim Falou Zaratustra* — que evita propositalmente definições fixas e unívocas — tenciona, entre outros objetivos,⁸ lançar por terra toda pretensão de cristalização de sua filosofia em um sistema de conceitos fixos e imutáveis e, com isso, repelir justamente aqueles leitores ávidos por

⁵ NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*, 381. Tradução do autor. Optamos por uma tradução mais livre das duas ocorrências da expressão *irgend Jemand* — “algum zé qualquer” ao invés de uma tradução mais literal “algum qualquer” porque queremos enfatizar o tom simultaneamente provocativo e de menosprezo que está presente nesta seleção do público de leitores proposta pelo filósofo.

⁶ Cf. NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*, Prólogo, 5. Tradução do autor.

⁷ NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*, “Por que escrevo livros tão bons”, 1. Tradução do autor.

⁸ Faz-se necessário ressaltar que o objetivo de selecionar seu público de leitores não esgota o sentido das reflexões de Nietzsche sobre a possibilidade de compreensão, incompreensão ou má compreensão de seus escritos. Há pesquisadores que enxergam nos dois aforismos mencionados (*A Gaia Ciência*, 381 e *Além de Bem e Mal*, 27) o cerne de uma outra reflexão, que problematiza a pretensão de que todo discurso, quando bem articulado, poderia ser compreendido por qualquer um. A esse respeito, Cf. VIESENTEINER, Jorge L. *Nietzsche e a Vivência de Tornar-se o que se é*. Campinas: PHI, 2013, especialmente o capítulo 3.

verdades sistematicamente organizadas, que têm necessidade de encontrar uma certeza definitiva a qualquer custo.⁹

Trata-se aqui de não perder de vista que o filosofar em Nietzsche se deu, conforme ele próprio assim o afirmou, por meio de experimentos.¹⁰ Com isso, da mesma forma como o filósofo argumenta, no parágrafo 12 da segunda dissertação da *Genealogia da Moral* a respeito das transformações sofridas pelas instituições, doutrinas, religiões, etc., entendemos que as transformações de sentido operadas em algumas ideias centrais de seu pensamento correspondem a movimentos de reinterpretação, reavaliação e ressignificação operados pelo pensador com suas próprias ideias. Conduzir o pensamento e escrever por meio de tais saltos, mudanças, deixando o sentido de suas principais ideias sujeito às variações de margens de manobra — constituindo assim uma “filosofia experimental”¹¹ —, foi a forma encontrada por Nietzsche para não permitir que suas ideias se cristalizassem em um sistema unívoco de verdades eternas e permanecessem fluidas.

(...) não há princípio mais importante para todo tipo de história do que este (...); que algo existente, que de algum modo atingiu uma posição, é sempre interpretado a partir de novos pontos de vista, novamente monopolizado, transformado e redirecionado para uma nova utilidade, por um poder que lhe é superior; (...) que todo acontecer no mundo orgânico é um *subjugar*, *assenhorear-se*, e todo subjugar e assenhorear-se é um novo interpretar, um reajustar, por meio do qual o “sentido” e o “objetivo” anteriores precisam ser necessariamente obscurecidos ou completamente suprimidos. (...) todos os objetivos, todas as utilidades são apenas *indícios* de que uma vontade de poder se assenhoreou de algo menos poderoso e gravou sobre ele o sentido de uma função; e toda a história de uma “coisa”, um órgão, um uso, pode, desse modo, ser uma contínua cadeia de signos de interpretações sempre novas e de reajustes, cujas causas não precisam estar relacionadas entre si, antes se sucedem e se substituem sob condições meramente casuais. Consequentemente, “desenvolvimento” de uma coisa, de um órgão, é tudo menos o seu *progressus* em direção a um fim, menos ainda um *progressus* lógico e rápido, alcançado com o menor dispêndio de força e de custos — mas sim a sucessão de processos de subjugação que nela ocorrem, mais ou menos

⁹ A esse respeito, vale também mencionar uma interessante passagem de *Ecce homo*: “(...) nada tenho de fundador de religião — religiões são assunto da plebe, eu sinto necessidade de lavar as mãos após o contato com pessoas religiosas... Não quero “crentes”, penso ser demasiado malicioso para crer em mim mesmo, eu nunca falo para as massas... Tenho um medo pavoroso de que um dia me declarem *santo*: perceber-se-á por que publico este livro *antes*, ele deve evitar que se cometam disparates comigo...”. NIETZSCHE, *Ecce Homo*, “Por que escrevo livros tão bons”, 1. Tradução do autor.

¹⁰ Cf. os seguintes fragmentos póstumos: FP 7[261] (primavera/verão de 1883), FP 16[32] (primavera/verão de 1888), FP 24[1] (outubro/novembro de 1888) e também os aforismos 110 e 371 d’*A Gaia Ciência*. As citações de fragmentos póstumos são referenciadas conforme a convenção adotada na edição crítica das obras de Nietzsche, organizada por G. Colli e M. Montinari.

¹¹ NIETZSCHE, Fragmento póstumo FP 16[32] (primavera/verão de 1888). Tradução do autor.

profundos, mais ou menos independentes uns dos outros, considerados juntamente com as resistências a cada vez acionadas em sentido contrário, com as metamorfoses da forma tentadas com o objetivo de defesa e reação, e também os resultados de ações contrárias bem-sucedidas. A forma é fluida, mas o “sentido” o é ainda mais...¹²

Um exemplo claro de como se deram tais releituras e reinterpretações são os prólogos acrescentados por Nietzsche em 1886 a *A Gaia Ciência*, aos dois volumes de *Humano, Demasiado Humano* e *Aurora*, além da “tentativa de autocrítica”, acrescentada neste mesmo ano a *O Nascimento da Tragédia*, e também os capítulos de *Ecce Homo* nos quais ele comenta cada um dos seus escritos publicados até então.

O discurso filosófico nietzschiano pode, assim, ser caracterizado como um conjunto de reflexões profundamente desestabilizador. Ao não oferecer a possibilidade de compreender mais o conceito filosófico como algo “universal, impessoal, meta-histórico”¹³ e imutável, o filósofo exige de seus leitores a capacidade de transitar em meio ao não-fixado, forçando-os a lidar com a existência inelutável de um campo aberto para a contínua emergência de novos sentidos e novas nuances, a qual ocorre muitas vezes por meio de paradoxos e contradições, de verdadeiros becos sem saída semânticos que continuamente desafiam a necessidade do leitor em buscar uma segurança e um sentido definitivos.

Quando acreditamos ter compreendido Nietzsche de forma segura, corre-se na maioria das vezes o mesmo risco de mal-entendê-lo. Uma filologia que corresponde à filologia de Nietzsche é uma filologia sem seguranças (...). É sua ‘necessidade’ [dos intérpretes de Nietzsche — JPSVB] ter que se fixar pelo menos provisoriamente em suas interpretações e, nesse aspecto, tais intérpretes já procedem antifilologicamente no sentido de Nietzsche.¹⁴

É nesse sentido que também se torna possível compreender a denúncia feita por Stegmaier contra o velho e repetido dogma da ambivalência e da contradição na filosofia de Nietzsche como um recurso largamente empregado por intérpretes ainda desejosos de encontrar uma verdade, uma segurança, um ponto fixo nos textos do pensador alemão.

A afirmação da ambivalência em Nietzsche se converteu em dogma na *Nietzsche-Forschung*; ela foi incansavelmente repetida em posturas tanto científicas quanto igualmente populares sobre ele, mas sem torná-la verdadeira. (...) seus escritos se tornam realmente ambivalentes ou ambíguos, quando os conceitos são retirados de seus respectivos contextos, procedendo-se sobre eles a uma universalização, e tanto mais ambivalentes ou ambíguos

¹² NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral*, segunda dissertação, 12. Tradução do autor.

¹³ GIACOAIA, Oswaldo. Introdução. In: STEGMAIER, Werner. *As Linhas Fundamentais do Pensamento de Nietzsche*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 29.

¹⁴ STEGMAIER, Werner. Depois de Montinari — Sobre a filologia-Nietzsche. In: STEGMAIER, *As Linhas Fundamentais do Pensamento de Nietzsche*, p. 295.

quando se acredita poder enquadrá-los em um sistema. (...) no interior de contextos variáveis, os signos de linguagem *têm que ser* também múltiplos. Pois se tais signos devem ser adquiridos em um tempo delimitado, devem também ser delimitados em seu número, mas, simultaneamente, podem ser trazidos para inumeráveis contextos nos quais esses signos também recebem sentidos inevitavelmente diferentes, deslocando, em delimitadas margens de manobra, seu próprio sentido. De acordo com *Para a genealogia da moral* o sentido deve ser “fluido” (GM II 12). Mas é difícil ter que suportar filosoficamente essa fluidez de sentido e, com ela, a realidade do uso de linguagem no geral; é na força para suportá-la que se mostra a força de uma filologia para a filosofia de Nietzsche.¹⁵

Diante da importância deste panorama de instabilidade semântica, cabe então refletir se, uma vez que Nietzsche deixou claro que toda finalidade, utilidade e função não seriam nada mais que o resultado de uma apropriação, de uma atividade deliberada de sujeição e de transformação; e ainda, uma vez que ele próprio estruturou e expôs suas principais teses de modo a selecionar seu público de leitores, oferecendo uma margem de manobra, ou melhor “uma ampla margem de manobra para mal-entendidos”,¹⁶ a seus amigos — isto é, a todos aqueles que “não têm *necessidade* de artigos de fé extremos. Aqueles que não apenas admitem, mas amam uma boa parcela de acaso, absurdo”¹⁷ — então não seria possível afirmar que a própria tarefa de compreensão da sua obra filosófica já não seria, desde sempre, também uma apropriação, uma sujeição, um assenhoreamento, no qual o leitor e intérprete precisará lidar com as diferentes *Spielräume* legadas pelo filósofo, movendo-se no interior delas, preenchendo-as, enfim, concedendo-lhes sentido a partir de seus próprios interesses e vivências pessoais? Em outras palavras: compreender Nietzsche já não é, desde sempre, filosofar *com* e *a partir* de seus textos?

As palavras do filósofo que destacamos até aqui não parecem deixar dúvida de que a resposta é afirmativa. Com isso, queremos enfatizar aqui que um dos principais objetivos deste pensador, com sua escrita aforismática e não sistematizada, com seus conceitos fluidos e com a evidente ausência de conclusões claras, foi o de proporcionar a seus leitores uma genuína experiência filosófica, na qual a compreensão, a interpretação e a criação conceitual estariam profundamente imbricadas no próprio ato de ler e compreender seus textos.

Diante do exposto, é necessário, contudo, prudência para não incorrermos na ingenuidade de considerar que toda e qualquer tese sobre Nietzsche seria válida, na medida em que corresponderia a uma ação deliberada da

¹⁵ *Ibid*, p. 298-299.

¹⁶ NIETZSCHE, Fragmento póstumo FP 1[182] (inverno de 1885/primavera de 1886). Tradução do autor.

¹⁷ NIETZSCHE, Fragmento póstumo FP 5[71] (10 de junho de 1887). Tradução do autor.

parte do leitor em trabalhar com as diferentes possibilidades de significado abarcadas pela fluidez dos seus conceitos, iluminando-as, valorando-as e concedendo-lhes sentido a partir de suas próprias vivências.

Naturalmente que não se trata disso. Ao defendermos que toda leitura e compreensão do discurso nietzschiano implica necessariamente numa atividade da parte do leitor em trabalhar com os espaços semânticos abertos e indefinidos — as margens de manobra — deixadas propositalmente pelo filósofo, não queremos de forma alguma dizer que, em se tratando de interpretar Nietzsche, “vale tudo”. Há uma outra condição de fundamental importância na determinação do sentido de uma reflexão em Nietzsche, a qual, no entender de Stegmaier representa justamente a diferença entre uma leitura filologicamente comprometida e uma leitura ainda presa aos já mencionados vícios antifilológicos, a saber: o contexto.

Uma vez que o esforço declarado do filósofo teve por finalidade fazer com que seus conceitos se apresentassem ao leitor de maneira fluida no interior de um espaço semântico indeterminado — o que impossibilita que eles possam ter seu sentido fixado de modo unívoco e definitivo —, então a única determinação a que se pode aspirar acerca do sentido dos termos em Nietzsche é aquela que trata dos limites das margens de manobra, ou seja, da fronteira que delimita o “espaço interior indeterminado” do *Spielraum*¹⁸ separando-o do âmbito semântico no qual toda tentativa de se discutir as ideias de Nietzsche fracassa por carecer de base textual.

No entender de Stegmaier, tal determinação só seria possível por meio de um estudo detalhado do contexto no qual uma determinada obra foi escrita ou uma determinada tese foi elaborada.

(...) uma interpretação metódica e reflexiva dos textos de Nietzsche deve perseguir os contextos nos quais ele utiliza os seus conceitos e desenvolver o processo semiótico no qual eles possivelmente recebem novos sentidos. Apenas esse método, por mais demorado e amplo que possa ser, assegura uma exploração metódica da filosofia de Nietzsche, que segue a exigência metódica do próprio filósofo de que se leia seus escritos “lentamente” e em seu próprio contexto, sem extrair deles “doutrinas” gerais e apressadas.¹⁹

Tal investigação do contexto se faria por meio de um entrecruzamento das referências dos textos publicados com os fragmentos póstumos e, quando

¹⁸No artigo “O desvelamento por Nietzsche de uma filosofia da orientação”, Stegmaier oferece uma interessante definição de margem de manobra, que ilustra o presente desenvolvimento: “Margens de manobra são limites regrados de comportamentos não regrados”. STEGMAIER, Werner. O desvelamento por Nietzsche de uma filosofia da orientação. In: STEGMAIER, *As Linhas Fundamentais do Pensamento de Nietzsche*, p. 311.

¹⁹STEGMAIER, Nietzsche como destino da filosofia e da humanidade?, p. 179. A mencionada “exigência metódica” de Nietzsche foi enunciada por Nietzsche no aforismo 5 do prefácio de 1886 de *Aurora*. A última sentença da citação termina com uma referência a outro artigo do mesmo autor, já citado anteriormente “Depois de Montinari — Sobre a filologia-Nietzsche”.

possível, com as cartas de uma mesma época. Se considerarmos os textos preparatórios das principais obras e as várias revisões e modificações às quais Nietzsche submetia seus escritos antes de dar-lhes uma forma definitiva para publicação, perceberemos que há uma abundância de material nos textos póstumos que se relaciona diretamente com passagens cruciais de sua obra publicada. Uma análise cuidadosa deste material se mostra de importância fundamental na iluminação de passagens obscuras, no esclarecimento de alguns temas que são mencionados apenas de maneira breve nos trabalhos publicados — os quais só chegaram a ser desenvolvidos em maior profundidade nos póstumos — e ainda no desvelamento de aspectos genealógicos dos textos nietzschianos que tornam compreensíveis o percurso trilhado pelo pensador no desenvolvimento de suas reflexões, ao longo do qual o filósofo acolhe certas ideias — que acabam publicadas — e decide rejeitar outras, ou então reservá-las apenas para si.

Desse modo, pensando ainda em termos de margens de manobra, se, de um lado, não é possível apontar uma “leitura verdadeira” dos textos de Nietzsche — pois, como foi visto, o modo como o filósofo enuncia suas principais teses impede uma determinação definitiva e absoluta do que se encontra “do lado de dentro” deste espaço de mobilidade semântica —, por outro, é possível apontar leituras falsas, pois o contexto no qual suas teses foram elaboradas determina um limite fora do qual já não é mais possível remeter uma ideia a Nietzsche, sob pena de se ferir a própria “honestidade intelectual”.²⁰

É preciso destacar, todavia, que essa experiência filosófica *sui generis* que mescla a compreensão, a criação e a interpretação dos textos de Nietzsche não seria algo para todos. Como não poderia deixar de ser em se tratando de um filósofo que desprezava a democracia, Nietzsche também buscou selecionar seu público de leitores, afastando os indivíduos ávidos por memorizar sistemas de pensamentos já pensados por outrem, sequiosos por respostas prontas e acabadas ou então por doutrinas com aspiração a serem inequívocas, eternas e universais. A esse respeito, além do já mencionado aforismo 381 d’*A Gaia Ciência*, o frontispício de *Assim Falou Zaratustra*: “um livro para todos e para ninguém” é estrategicamente esclarecedor: conquanto os textos deste pensador certamente estavam — e ainda estejam — disponíveis para qualquer um interessado em lê-los, é certo que o número daqueles leitores realmente dispostos a aceitar o seu convite para embarcar numa jornada filosófica marcada por dúvidas, suspeitas e inseguranças é bastante reduzido. À época do próprio Nietzsche, provavelmente ninguém.

Ao mesmo tempo em que desencorajava os já mencionados leitores que buscavam filosofias acabadas com doutrinas seguras ou palavras de ordem

²⁰ Cf. *Crepúsculo dos Ídolos*, “Incursões de um extemporâneo”, 16; *Ecce Homo*, “O Caso Wagner”, 2; *O Anticristo*, 12 e também *Nietzsche contra Wagner*, Nós, antípodas.

prontas, o filósofo alemão convidava outros a apreciarem seus textos. Trata-se daqueles ousados leitores aventureiros que, à semelhança do próprio Nietzsche, não se contentariam apenas em seguir os passos já trilhados no passado por outros pensadores. Indivíduos raros que não desejariam apenas colecionar na memória um punhado de sistemas filosóficos alheios, mas que, pelo contrário, buscariam trilhar seu próprio caminho reflexivo sem a tutela de um mestre embrutecedor, para empregar uma conhecida expressão de Jaques Rancière.²¹

Nesse contexto, entende-se que a ação de pensar por si próprio, o trabalho reflexivo com conceitos filosóficos com vistas a criar o novo; em suma: o filosofar, exige como pré-requisito uma certa vontade de embate, discussão, contestação, superação, independência e afastamento do velho, do já pensado, do já estabelecido, sendo esta uma disposição característica de espíritos corajosos, ousados, iconoclastas e indômitos.

Um exemplo muito claro disso pode ser constatado na conhecida passagem que encerra o primeiro livro de *Assim Falou Zaratustra*, onde o mestre e professor Zaratustra aconselha seus seguidores a se afastarem dele, para que eles próprios deixem de apenas venerá-lo.

Quando Zaratustra se despediu da cidade (...) seguiram-no muitos que se denominavam seus discípulos, fazendo-lhe companhia. Assim chegaram a uma encruzilhada: então Zaratustra lhes disse que desejava continuar sozinho; pois era afeiçoado a andar sozinho.

(...)

Há mil veredas que não foram percorridas; mil saúdes e ilhas recônditas da vida. Inesgotados e inexplorados estão ainda o homem e a terra humana.

(...)

Agora prossigo só, meus discípulos! Ide vós também agora, sozinhos! Assim desejo eu. Em verdade, eu vos aconselho: afastai-vos de mim e defendei-vos de Zaratustra! Mais ainda: envergonhai-vos dele! Talvez vos tenha enganado. O homem do conhecimento deve não apenas poder amar seus inimigos, mas também odiar seus amigos. Retribuímos mal a um professor, se continuamos apenas alunos. E por que não quereis arrancar louros da minha coroa? Vós me venerais; mas se um dia vossa veneração tombar? Cuidai para que não vos esmague uma estátua! Dizeis que acreditais em Zaratustra? Mas que importa Zaratustra? Sois os meus crentes: mas que importam todos os crentes? Ainda não havíeis procurado a vós mesmos: então me encontrastes. Assim fazem todos os crentes; por isso valem tão pouco todas as crenças. Agora vos digo para me perder e vos achar; e somente quando todos vós me tiverdes negado eu retornarei a vós.²²

²¹ Cf. RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 33.

²² NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falou Zaratustra*. “Da virtude dadivosa”. São Paulo: Cia das Letras, 2011, p. 72-76. Grifo nosso.

Não por acaso, essas características dos espíritos livres e ousados se opõem diretamente a várias figuras que são combatidas e criticadas ao longo dos textos de Nietzsche, como por exemplo os homens de rebanho que alegremente aceitam trocar sua liberdade por segurança, paz e estabilidade; os bajuladores de Richard Wagner que alimentavam a vaidade extravagante do compositor em troca de desfrutarem do seu patronato e também os vários intelectuais bem-comportados do final do século XIX que nada diziam, nada pensavam e nada faziam fora das “quatro linhas” que embasavam o *establishment* ideológico das grandes potências imperiais europeias, isto é: o ufanismo, o racismo, o militarismo e o cristianismo.

Diante do exposto, buscaremos argumentar adiante que o estilo peculiar da escrita de Nietzsche, que corresponde a certas intenções explícitas do filósofo no que tange ao trato com seus leitores, concede à sua obra um potencial particularmente valioso do ponto de vista de uma reflexão sobre um modo específico de se ensinar filosofia, a saber: um ensino filosófico de filosofia.

2. Características de um ensino filosófico de filosofia

Dentre o significativo arcabouço de produções teóricas tratando do ensino de filosofia, escolhemos duas obras que trazem contribuições fundamentais para pensar sobre esta temática. São os livros *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico* de Alejandro Cerletti e *Metodologia do Ensino de Filosofia* de Silvio Gallo. A despeito das diferenças teóricas entre eles, ambos os pensadores defendem que o ensino de filosofia não pode prescindir de uma reflexão filosófica sobre seu sentido e sua prática, a qual, por sua vez tem o objetivo de propor um ensino genuinamente filosófico e, por conseguinte, diferenciado do senso comum acrítico que predomina na prática escolar institucionalizada.

Segundo Cerletti, esta concepção acrítica de ensino de filosofia parte do pressuposto de que a filosofia, enquanto disciplina escolar, consistiria apenas num amontoado de “conteúdos filosóficos” que o professor, ao ensinar, transmitiria aos alunos. Dessa forma, tanto a didática como a metodologia de ensino desses tais conteúdos filosóficos, bem como os meios de avaliação do aprendizado, não precisariam ser diferentes das formas de ensinar e avaliar as demais disciplinas como história, física, geografia, matemática, língua portuguesa, etc.

Haveria uma espécie de “senso comum” constituído em torno do ensinar filosofia — certamente frequente na transmissão de qualquer conhecimento —, que assume um suposto pedagógico trivial: há alguém que “sabe” algo e alguém que não o sabe; de alguma maneira aquele que sabe “passa” (basicamente explica) ao que não sabe certos “conteúdos” de seu saber e, em

seguida, corrobora, se essa passagem foi de fato efetivada, isto é, constata que aquele que não sabia “aprendeu”. E assim, por etapas graduais e sucessivas, o aluno, com a ajuda de um mestre ou de um professor, passa do não saber ao saber. O “que” é recoberto por conteúdos programáticos usuais e o “como” fica à mercê do bom senso pedagógico do professor, que será mais ou menos fundamentado de acordo com a formação docente inicial que teve e as diversas experiências que foi recolhendo ao longo de seu trabalho de ensinante ou as que foi acumulando durante sua etapa de estudante.²³

De maneira semelhante à caracterização realizada por Paulo Freire da “educação bancária”,²⁴ esta concepção de ensino problematizada por Cerletti entende que a filosofia seria aprendida da mesma forma como um estudante aprenderia a tabuada, a tabela periódica ou as capitais dos estados brasileiros. Enquanto o aprendizado é igualado à memorização — visto que os conteúdos filosóficos seriam transmitidos da mente do professor e absorvidos pela mente do estudante —, a avaliação consistiria essencialmente na repetição daquilo que foi memorizado.

Um indicativo claro da força e do predomínio desta concepção bancária e acrítica de ensino de filosofia pode ser atestada pelas palavras de Silvio Gallo ao se referir à estrutura curricular das licenciaturas em filosofia.

O problema consiste no fato de que os filósofos dão pouca ou nenhuma importância à questão do ensino. Os cursos preocupam-se em ensinar filosofia, transmitir o legado de sua história, às vezes preparando o pesquisador especializado nesse campo. E cumprem essa tarefa, de modo melhor ou pior, dependendo do caso. Mas não se importam com a formação do professor dessa disciplina. A tarefa de formar o professor é transferida para os Departamentos de Educação e suas didáticas e legislações, como se isso tudo nenhuma relação tivesse com a prática da filosofia.²⁵

É fora de dúvida que esta concepção do processo educativo é passível de uma série de críticas. Na *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire dedica um capítulo inteiro para tratar do assunto. Entretanto, tendo em vista o escopo da presente conferência e o tempo disponível, optamos por limitar nossa abordagem deste assunto aos seus desdobramentos que mais diretamente se relacionam com o ensino de filosofia.

A primeira consequência importante é que este tipo de ensino reduz os estudantes à condição de objetos passivos ou então de criaturas a serem domesticadas. Seus conhecimentos e experiências prévias são desprezados e eles são considerados como dependentes e incapazes de aprender sem

²³ CERLETTI, Alejandro. *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 15

²⁴ Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. Especialmente o capítulo 2.

²⁵ GALLO, Silvio. *Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma didática para o ensino médio*. São Paulo: Papirus, 2012. p. 11-12.

a mediação de um professor, o qual é o único sujeito agente do processo. A mente do estudante é tomada como uma espécie de objeto vazio a ser preenchido, como um cofre por exemplo, onde o professor deposita certos conteúdos para depois recolhê-los por meio das avaliações.

A segunda consequência importante é que a filosofia, quando concebida e ensinada como um conjunto de saberes prontos e acabados — e, portanto, sem relação com o contexto da vida dos estudantes — torna-se política e socialmente inofensiva, sendo mais um instrumento de controle estatal sobre os indivíduos. Esse aspecto é bastante enfatizado por Silvio Gallo ao problematizar a justificativa legal que subordinava a obrigatoriedade do ensino de filosofia na educação básica com o exercício da cidadania.

Nesse contexto de uma educação maior, geralmente o que vemos é uma filosofia deslocada da vida e do cotidiano. Ou é uma filosofia voltada para a erudição ou então para o “exercício da cidadania”, por exemplo. (...) a presença da filosofia da “educação maior”, aquela prevista e determinada pelas políticas educacionais, nem sempre é uma presença desejável, que faça sentido e contribua para a vida cotidiana de nossos jovens. (...) É certo que, no âmbito das grandes políticas, da educação maior, planejam-se efeitos para a filosofia: fazer de todos cidadãos, mesmo que por cidadãos entendam-se os consumidores no mercado global. (...) Nesse contexto, o ensino de filosofia preconizado na educação maior é também um instrumento de controle. Para que fazer de todos, cidadãos? Porque os excluídos da cidadania estão também excluídos das *formas democráticas de controle* (por mais paradoxal que tal expressão possa parecer). Filosofia para a cidadania; filosofia para o controle: eis o que nos propõe a educação maior.²⁶

Vale ressaltar que o próprio Nietzsche também criticou, à sua maneira, o ensino enciclopédico e acrítico da filosofia na terceira *Consideração Extratemporal*. Embora o seu contexto histórico, político e social fosse bem distante da atualidade, sua denúncia do caráter infrutífero desse modelo de educação fica bastante clara.

E por fim em todo mundo: que interesse tem para nossos jovens a história da filosofia? Devem eles ser desencorajados de ter opiniões devido à confusão de opiniões? Devem eles tomar parte do coro de júbilo de modo tão esplêndido como nós o levamos adiante? Devem eles talvez aprender a odiar ou a desprezar a filosofia? Poder-se-ia quase pensar no último caso, quando se sabe como os estudantes se martirizam por causa de suas provas de filosofia, para imprimir em seu pobre cérebro as ideias mais malucas e sutis do espírito humano, junto com as maiores e de mais difícil apreensão. A única crítica da filosofia que é possível e que também prova algo, a que faz a tentativa de viver segundo ela, nunca foi ensinada nas universidades, mas sempre a crítica de palavras por meio de palavras. E que se pense agora numa cabeça juvenil, sem muita experiência na vida,

²⁶ *Ibid.*, p. 27-31.

em que cinquenta sistemas em palavras são guardados juntos e mesclados com cinquenta críticas deles: — que devastação, que selvageria, que escárnio em relação a uma educação para a filosofia! De fato, admite-se também que não se educa para ela, mas para uma prova de filosofia: cujo resultado, como é sabido e de costume, é que aquele que sai dessa prova, ah! Dessa provação! Confessa a si mesmo com um ardente suspiro: “graças a Deus que não sou filósofo, mas cristão e cidadão de meu Estado!”.²⁷

Para além das duas consequências de caráter pedagógico e político, gostaríamos de destacar uma terceira, a qual consideramos a mais importante de todas, pois é de caráter propriamente filosófico. O que Cerletti e Gallo estão querendo nos dizer ao criticar este modelo de ensino é que, no momento em que aceitamos reduzir a filosofia apenas a um conjunto de conteúdos transmissíveis — ou seja, informações, datas, nomes, sistemas, escolas, etc. — que precisariam ser memorizados e posteriormente repetidos pelos estudantes, nós estaríamos implicitamente aceitando que o seu ensino se restringiria apenas ao exercício da memorização e da repetição dos estudantes em detrimento da análise crítica, da reflexão, da criatividade e do pensamento independente. Nós, estaríamos, portanto, extirpando a filosofia daquilo que lhe é mais próprio.

Mas o que seria esse “algo” mais próprio da filosofia? Como não poderia deixar de ser, uma reflexão competente sobre o ensino de filosofia não pode prescindir de oferecer uma definição do que é filosofia. Nesse ponto, o trabalho de ambos os autores, embora reconheça o caráter imprescindível da história da filosofia como base para toda construção de problemas que se pretenda filosófica, avança na defesa de que o mais próprio da filosofia é o filosofar. Portanto, uma atividade.

Sustentamos que não há uma maneira exclusiva de definir a filosofia e que essa particularidade é a base de grande parte de sua riqueza e de seus desafios, já que qualquer tentativa séria de abordá-la nos conduz inexoravelmente a ter que filosofar. O ensino de filosofia não é, então, algo que se possa “resolver” estando fora dessa questão. De acordo com o que viemos colocando até aqui, ensinar filosofia supõe basicamente ensinar a filosofar e caracterizamos o filosofar (...) por um traço distintivo: a intenção e a atitude insistente do perguntar, do problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas.²⁸

Embora Silvio Gallo tome um ponto de partida diferente quando se filia à definição deleuziana do filosofar como criação de conceitos,²⁹ seu objetivo também é o de justificar o caráter vivo, processual e ativo do filosofar.

Para além do grande arcabouço de obras filosóficas do passado que se acumulam ao longo de vinte e cinco séculos, a filosofia se constitui numa atitude, numa postura específica de questionamento e de crítica perante a vida,

²⁷ NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer como Educador*: considerações extemporâneas III, 8. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020. p. 104-105.

²⁸ CERLETTI, *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico*, p. 29.

²⁹ GALLO, *Metodologia do Ensino de Filosofia*, especialmente o capítulo 2, p. 53.

perante o mundo e até mesmo perante a própria história do pensamento. Nesse registro, o filosofar é uma disposição, uma vontade reflexiva balizada pela suspeita, pela desconstrução, pela desnaturalização de tudo aquilo que se apresenta como já estabelecido, tradicional, costumeiro, óbvio, normal.

Ainda que cada um dos filósofos clássicos da história do pensamento ocidental, como Sócrates, Aristóteles, Kant, Rousseau, Schopenhauer e o próprio Nietzsche, entre outros, venha a trilhar seu próprio percurso reflexivo de uma forma particular, seja estabelecendo prioridades, seja oferecendo respostas, seja construindo ou desconstruindo problemas, etc., esse anseio em buscar o desconhecido e questionar aquilo que até então não fora questionado permanece como um fio vermelho que une a todos.

Quando se admite que o que há de mais próprio na filosofia consiste numa atividade, num modo específico de se lidar com os problemas (ou de criar conceitos), então de nada adiantaria ao professor esforçar-se por fazer com que os estudantes compreendam e memorizem os percursos reflexivos já trilhados no passado se não lhes for dada a oportunidade deles próprios exercitarem seu pensamento de forma filosófica. Nesse sentido, aquele modo acrítico de se ensinar filosofia elimina o caráter propriamente filosófico da filosofia, tratando-a como apenas conhecimentos mortos, inertes. Um amontoado de verdades mumificadas.

De acordo com o que viemos sustentando, fica claro que ensinar filosofia não significa somente trasladar os saberes tradicionais da filosofia pela mediação de um professor a um aluno. O filosofar — ou seja, a filosofia em ato — vai além desse plano da simples repetição. Um ensino de filosofia é filosófico na medida em que aqueles saberes são revisados no contexto de uma aula. Isto é, quando se filosofa a partir deles ou com eles e não quando somente se os repete (histórica ou filologicamente).³⁰

Buscando superar a famosa dicotomia entre aprender filosofia e aprender a filosofar, Gallo afirma que a filosofia “(...) é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela história da filosofia e só se faz história filosófica da filosofia, que não é mera reprodução”.³¹ Não por acaso, esta sentença de Gallo dialoga diretamente com as considerações anteriores sobre a interpretação das ideias de Nietzsche: da mesma forma como não é possível aceitar um “vale tudo” em se tratando de interpretar sua filosofia, tampouco se pode esperar a promoção de um efetivo exercício do filosofar apartado de qualquer contato ou diálogo com a história das ideias.

Nesse sentido, o desafio do ensino filosófico de filosofia é encontrar um equilíbrio entre o velho e o novo, entre o já determinado e estabelecido (que é a história da filosofia) e o indeterminado, o dinâmico, o provisório (que é o exercício do filosofar). Se, de um lado, o predomínio excessivo do velho é típico do ensino conteudista já abordado, de outro lado o abandono

³⁰ CERLETTI, *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico*, p. 33-34.

³¹ GALLO, *Metodologia do Ensino de Filosofia*, p. 44.

da história da filosofia resulta em exercícios pueris de espontaneísmo que podem até se tornar perigosos quando, por exemplo, instrumentalizam o rótulo “filosofia” para propagar discursos de ódio e teorias da conspiração sem qualquer base na realidade. Vide o caso de Olavo de Carvalho.

Considerações finais

Ao optar por deliberadamente oferecer a seus leitores e amigos uma obra filosófica dividida em milhares de aforismos curtos e desorganizados, empregando um vocabulário com sentido fluido, Nietzsche faz um convite para que eles trilhem um caminho reflexivo que é ao mesmo tempo cheio de lacunas e também desprovido de um ponto de chegada definido, de forma que a própria compreensão da sua obra, por si só, já exige uma reflexão ativa da parte do leitor.

Quando buscamos avaliar essa escolha estilística do pensador alemão do ponto de vista das reflexões sobre ensino de filosofia aqui elencadas, percebe-se que ela pode perfeitamente corresponder a um objetivo bastante específico, que é o de propiciar um campo aberto para que os bons leitores tenham que se tornar, eles próprios, filósofos. Ao não oferecer respostas prontas, conceitos inequívocos, nem doutrinas sistematizadas, Nietzsche convida seus leitores-filósofos a pensarem por si próprios, estabelecendo um intercâmbio reflexivo com seus textos.

Filosofar é acostumar-se com o incerto e o desconhecido. É ter a coragem para enfrentar o caos e não fugir dele, refugiando-se em verdades confortáveis ou doutrinas inquestionáveis. Nas palavras do próprio Nietzsche: “(...) filosofia, tal como até agora eu a entendi e vivi, é a vida voluntária no gelo e nos cumes elevados — a busca de tudo o que é estranho e questionável no existir, de tudo o que a moral até agora banuiu”.³²

Tal enfrentamento, como o próprio Zarathustra fez questão de alertar aos seus ex-seguidores, exige um distanciamento de toda espécie de sentimento de veneração, submissão dócil e autorrebaixamento em relação aos filósofos clássicos do passado. É preciso que o leitor abandone o “complexo de vira-lata” e perca o medo das estátuas, reconhecendo e valorizando sua própria capacidade reflexiva, para conseguir situar-se no mesmo patamar reflexivo de Nietzsche-Zarathustra.

Entendemos que assim seria então possível encarar os textos de Nietzsche como convites instigantes e intrigantes à livre reflexão, como um verdadeiro tesouro de ideias, instrumentos teóricos e intuições férteis, prontas para

³² NIETZSCHE, *Ecce homo*, Prólogo 3. Tradução do autor.

serem apropriadas, combatidas ou afirmadas, reinterpretadas, ressignificadas, de modo a propiciar ao próprio leitor-filósofo a genuína vivência de uma “filosofia experimental”.

Referências

- CERLETTI, Alejandro. *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GALLO, Silvio. *Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma didática para o ensino médio*. São Paulo: Papirus, 2012.
- GIACIOIA, Oswaldo. Introdução. In: STEGMAIER, Werner. *As Linhas Fundamentais do Pensamento de Nietzsche*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falou Zaratustra*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Digitale Kritische Gesamtausgabe Werke und Briefe (eKGWB)*. Org. Paolo D’Lorio. Versão online disponível em: <http://www.nietzschesource.org>. Acesso em 18/set/2024.
- NIETZSCHE. *Schopenhauer como Educador: considerações extemporâneas III*, 8. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- STEGMAIER, Werner. *As Linhas Fundamentais do Pensamento de Nietzsche*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- STEGMAIER, Werner. Nietzsche como destino da filosofia e da humanidade? Interpretação contextual do §1 do capítulo ‘Por que sou um destino’, de *Ecce homo*, in *Trans/Form/Ação*. Marília-SP: UNESP, Depto de filosofia, 2011, vol. 34, n. 1, p. 173-206.
- VIESENTEINER, Jorge L. *Nietzsche e a Vivência de Tornar-se o que se é*. Campinas: PHI, 2013.