

# EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi  
(Org.)





## UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

*Bernadete Maria Dalmolin*  
Reitora

*Edison Alencar Casagrande*  
Pró-Reitor Acadêmico

*Antônio Thomé*  
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento  
Institucional

### UPF Editora

**Editora**

*Janaína Rigo Santin*

**Revisão**

*Cristina Azevedo da Silva*

**Programação visual**

*Rubia Bedin Rizzi*

### Conselho Editorial

*Alvaro Sanchez Bravo* (Universidad de Sevilla)

*Andrea Michel Sobottka* (UPF)

*Andrea Oltramari* (Ufrgs)

*Carlos Ricardo Rossetto* (Univali)

*Edison Alencar Casagrande* (UPF)

*Fernando Rosado Spilki* (Feevale)

*Gionara Tauchen* (Furg)

*Héctor Ruiz* (Uadec)

*Helen Treichel* (UFFS)

*Jaime Morelles Vázquez* (Ucol)

*Janaína Rigo Santin* (UPF)

*José C. Otero Gutierrez* (UAH)

*Luciana Ruschel dos Santos* (UPF)

*Luís Francisco Fianco Dias* (UPF)

*Luiz Marcelo Darroz* (UPF)

*Nilo Alberto Scheidmandel* (UPF)

*Sandra Hartz* (Ufrgs)



## UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

*Márcia Abrahão Moura*  
Reitora

*Enrique Huelva*  
Vice-Reitor

**EDITORA**



**UnB**

**Diretora**

*Germana Henriques Pereira*

### Conselho Editorial

*Germana Henriques Pereira* (Presidente)

*Ana Flávia Magalhães Pinto*

*Andrey Rosenthal Schlee*

*César Lignelli*

*Fernando César Lima Leite*

*Gabriela Neves Delgado*

*Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo*

*Liliane de Almeida Maia*

*Mônica Celeida Rabelo Nogueira*

*Roberto Brandão Cavalcanti*

*Sely Maria de Souza Costa*

Apoio:



# EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi  
(Org.)

2023



*Copyright dos organizadores*

Cristina Azevedo da Silva

*Revisão*

Rubia Bedin Rizzi

*Projeto gráfico, diagramação e produção da capa*

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, neste livro, é de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

E24 Educação formadora [recurso eletrônico] / Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi (org.) – Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.  
5.600 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: [www.upf.br/upfeditora](http://www.upf.br/upfeditora).

ISBN 978-65-5607-050-6 (EDIUPF).

ISBN 978-65-5846-081-7 (UnB).

1. Educação – Filosofia. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Dalbosco, Claudio Almir, org. II. Maraschin, Renata, org. III. Devechi, Catia Piccolo V., org.

CDU: 37.015.4

---

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

*Ao Eldon H. Mühl, pela longa  
contribuição prestada à educação  
e pela amizade de décadas.*

# Sumário

---

Apresentação ..... 8

## **Primeira parte:**

### **Bases conceituais da formação**

Itinerários da ideia clássica de formação..... 28

Claudio Almir Dalbosco

Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel..... 56

Hans-Georg Flickinger

*Bildung* 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (re)botização da formação... 79

Dirk Stederoth

Solidariedade como um novo ideal pedagógico..... 99

Pedro Goergen

Um sentido ético-formativo da filosofia clássica: a *phronesis* aristotélica como saber de formação..... 117

Angelo Vitório Cenci

Filosofia da educação democrática: uma tentativa.....138

Jürgen Oelkers

O sentido formativo da Filosofia da Educação..... 167

Carlota Boto

Natureza investigativa da Pedagogia .....189

Bernardete A. Gatti

## **Segunda parte:**

### **A formação humana em exercício**


O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro.....208

Miguel da Silva Rossetto

<b>Perfectibilidade e ambiguidade do amor-próprio em Rousseau: a condição humana como núcleo da formação .....</b>	<b>233</b>
Nara Aparecida Peruzzo	
<b>Amor de si e amor-próprio como fundamentos da educação: o legado rousseauiano para a contemporaneidade? .....</b>	<b>251</b>
Norberto Mazai	
<b>A filosofia prática e as <i>ideenlehre</i> de Herbart: um possível modo de situá-las na educação em geral.....</b>	<b>270</b>
Odair Neitzel	
<b>A formação humana em Nietzsche: tragicidade e perspectivismo.....</b>	<b>289</b>
Dionei Martello Francisco Fianco	
<b>A época da formação se aproxima do fim? Heidegger e a <i>Bildung</i> .....</b>	<b>311</b>
Marcelo J. Doro	
<b>Heidegger e a formação: a <i>Daseinspedagogia</i> como princípio formativo .....</b>	<b>330</b>
Marli Teresinha Silva da Silveira	
<b>Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento .....</b>	<b>354</b>
Diandra Dal Sent Machado	
<b>Formação profissional ampliada em saúde na perspectiva hermenêutica ...</b>	<b>373</b>
Renata Maraschin	
<b>A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa .....</b>	<b>397</b>
Enrique Sérgio Blanco	
<b>Formação inicial de professores: capacidades ou competências? .....</b>	<b>418</b>
Catia Piccolo Viero Devechi	
<b>Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades .....</b>	<b>440</b>
Aldenora Conceição de Macedo Catia Piccolo Viero Devechi	
<b>Sobre os autores .....</b>	<b>465</b>

**Segunda parte:**  
**A formação humana**  
**em exercício**





# A formação humana em Nietzsche: tragicidade e perspectivismo

Dionei Martello  
Francisco Fianco

## Introdução

O filósofo alemão Friedrich Nietzsche sempre inspirou diversas abordagens a partir de seu pensamento, desde as maliciosas associações ao nazifascismo do século passado, passando pelo pós-estruturalismo das revoluções culturais, até mesmo chegando à cultura pop como um dos nomes mais conhecidos (e parcamente entendidos) do cenário do pensamento contemporâneo. Crítico mordaz não apenas de seu tempo, como também de toda a tradição que herdara, seus inúmeros textos versam sobre uma miríade de temas distintos. Obviamente, a educação, em especial as reflexões sobre a formação humana, não ficaria de fora desse escopo de críticas em seu projeto de transvaloração e de superação do homem.

Mas, sobre o tema da educação e da formação, entretanto, o filósofo nunca escreveu uma obra específica, nem mesmo se colocou a refletir sobre esses assuntos de forma sistemática e mesmo, por vezes, coerente, de modo que a principal tarefa, ao nos debruçarmos sobre esta bus-

ca, consiste especificamente em um atencioso trabalho de localização dos fragmentos que possam ter relação com o tema e em interpretar os conceitos mais conhecidos de Nietzsche à luz desta pergunta sobre a educação: como se daria a formação humana dentro de parâmetros guiados pelo pensamento nietzschiano?

Dessa forma, o texto que segue vai se dedicar, ainda que brevemente, a retomar conceitos já consolidados do pensamento desse filósofo e desenvolver argumentativamente a possibilidade de enriquecimento dos estudos sobre formação humana à luz de tais conceitos. Inicialmente, trataremos do processo formativo como um espaço trágico de vivência e de formação existencial-subjetiva, pois, tratando-se da individualidade do ser humano, não há um padrão a ser alcançado nem um modelo a ser seguido, de forma que qualquer processo formativo realizado nestes termos não nos fornece nenhum tipo de garantia, ocasionando assim a sua tragicidade.

Em um segundo momento, os conceitos de vontade de poder e de niilismo serão abordados para pensar a educação como um encontro de forças e mesmo como um processo de desenvolvimento de si, de autoconstrução e constante superação de si, o que só pode acontecer em um ambiente de liberdade, ou seja, um espaço no qual o niilismo permita a existência do vazio, que será preenchido pela ação humana em seu processo de autodesenvolvimento. Na parte final, recuperamos as críticas de Nietzsche ao seu tempo e, especificamente, à educação de seu tempo, para demonstrar como a adequação dos sujeitos aos mecanismos coletivos e sociais ou, como Nietzsche chamaria, à moral de rebanho é exatamente o contrário daquilo que se entende por formação, *Bildung*, em qualquer uma das acepções da palavra ao longo da sua longa tradição dentro dos pensamentos pedagógico e filosófico.

Com este esforço, percebemos, como ponto de conexão desta reflexão teórica com nossa realidade contemporânea, que estes modelos massificantes de desenvolvimento superficial da mediocridade humana, os quais Nietzsche criticava, já no século XIX, não desapareceram

e, em um mundo tomado pelo neoliberalismo e pela mercantilização da educação, ameaçam se tornar a perspectiva hegemônica sobre formação humana, se é que, nesse contexto, poderemos seguir usando esse termo.

## Formação humana como evento trágico

Para Nietzsche, conhecer é criar, e criar, nesse sentido, é dar forma a algo que já existe, sendo, por conseguinte, um processo dialético cujo resultado é a *antropomorfização* da realidade, que, por sua vez, é a expressão objetiva e palpável da vontade de poder.

*O fenomenal é, portanto: a mistura do conceito de número, do de sujeito e do de movimento: dele sempre fazem parte o nosso olho e a nossa psicologia. Se eliminamos esses ingredientes, não resta coisa alguma, mas sim quantidades dinâmicas, em uma proporção de tensão em relação a todas as outras quantidades dinâmicas: seu ser [Wesen] consiste em sua proporção em relação a todas as outras quantidades, em seu “atuar” [“Wirken”] sobre as mesmas. A vontade de poder não é um ser, não é um dever, mas sim um *páthos* – esse é o fato mais elementar do qual, primeiramente, resulta um dever, um atuar... (Nietzsche, VP, 2008, p. 325).*

A vontade humana, na filosofia de Nietzsche, não tem uma finalidade, uma intenção prévia, nem é fruto de uma vontade anterior que engenhosamente a projetou para servir a algum propósito maior. O conhecimento e a cultura, em todas as suas mais diversas manifestações, são apenas produtos de uma perspectiva antropomórfica, que lança seus poderosos tentáculos na realidade e tenta subjugar-la conceitual e artisticamente (o que, dentro de uma visão alargada, faz parte de um mesmo processo constituinte e emulador).

[Para Nietzsche] tudo é interpretação; o homem é uma dissonância, e a consciência não é individual, mas construída. A verdade é ficcional, e o conhecimento está na pluralidade, na dinamicidade, na transvaloração da vida em rebanho. Não há nem metafísica, nem conhecimento em si, nem categorias de causa e efeito, mas, sim, perspectivas que modificam a forma do nosso conhecer (Devechi; Trevisan, 2010, p. 127).

Todavia, essa *antropomorfização* não pode ser entendida como um movimento despótico do indivíduo separado da realidade. Tendo

por base tais considerações, apesar de a ideia de formação imediatamente nos remeter a uma visão clássica, nos moldes da tradição pedagógica ocidental, se nos desviarmos dessa concepção restrita, poderemos perceber um horizonte muito maior, capaz de nos lançar por novos caminhos de compreensão e de ação formativa. Assim, dada a pergunta se podemos ou não falar em formação em Nietzsche, facilmente perceberemos o potencial formativo presente em sua filosofia. A formação em Nietzsche, da maneira como a desenvolveremos aqui, focada no princípio da vontade de poder que age e encontra seu fundamento em seu próprio agir, sustenta-se numa concepção trágica não apenas da formação, mas também da própria existência. Ou seja, ela ganha sentido não pela busca de uma verdade prévia que, após descoberta, passa a ser diretriz para formar o indivíduo, nem pela eliminação ou pelo rígido controle da animalidade, para a plena emergência de uma racionalidade pura, muito menos pelo municiamento teórico capaz de preencher o vazio de uma mente incapaz de se bastar a si mesma. Seu sentido está nos mecanismos criados pelo homem para contornar, mas não elidir, a inexorável ordem *deveniente* na qual está imerso, o que relativiza todo e qualquer parâmetro civilizacional e formativo que se use como base e justificativa.

Nesse sentido, José Fernandez Weber (2011), na sua obra *Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche*, ao falar sobre a *Bildung*, faz a diferenciação entre três concepções distintas. Primeiramente, é preciso dizer que o conceito de *Bildung*, de um modo geral e guardadas as peculiaridades entre as diferentes concepções, diz respeito a uma ideia ampla e integral de formação, que não se restringiria apenas à sala de aula, dentro de um ambiente institucionalizado e gerenciado por meio de regras, objetivos e metodologias. O lado racional e emocional, a sensibilidade e os talentos, as experiências vividas e os aprendizados vindos com elas, todas as facetas da vida e tudo que, direta ou indiretamente, teria um fundo pedagógico e um potencial formativo na lapidação da matéria bruta presente em cada

um de nós deveriam ser abarcados e trabalhados formativamente. A finalidade é o encontro do sujeito consigo mesmo; com a integralidade de seu ser em toda sua extensão.

A outra definição de *Bildung*, que também granjeou muito sucesso nesse período, é a concepção romântica. O romantismo foi um movimento de resistência à cultura clássica predominante e à racionalidade iluminista, que impregnava o ideário filosófico, cultural e pedagógico. O foco era o resgate de uma percepção mais naturalista e mística da realidade e do próprio sujeito.

Uma terceira possível concepção de *Bildung* a partir de Nietzsche é a visão trágica. A manifestação concreta e objetiva do talento humano expressa, de uma forma brilhante e singular, o poder contido no próprio ser humano. A natureza não se estabelece numa ordem ontológica fixa e funcional, cujo equilíbrio permite a perpetuação de um sistema ajustado, tanto em nível global quanto corpóreo. O mundo existente, em toda a sua complexidade e percebido enquanto conjunto de fenômenos e coisas em suas inter-relações, representa o atualizar momentâneo, perceptível e “otimizado” de uma força contida nos meandros da matéria. Em outras palavras, o mundo só é mundo enquanto vontade de poder, que se projeta, inclusive, nos produtos culturais produzidos pelo homem. “Assim, tal princípio não opera apenas no plano particular da atividade de dar forma [...], mas também, e principalmente, no plano da constituição do ser das coisas” (Weber, 2011, p. 53).

Por conseguinte, ao invés de uma essencialidade nuclear retida no interior de cada indivíduo e que precisa de cultivo para aflorar, ou a busca por ajustamento passivo a uma ordem preexistente e tida como verdadeira, a formação trágica desloca a questão de seu ponto de origem e a joga, num primeiro momento, no limbo da não significância. Ou seja, não há um fim capaz de fundamentar o processo, nem no mundo natural, nem no universo cultural e nem no interior do sujeito, ao menos não entendido como o lapidar de um diamante bruto em

busca da forma perfeita. O que existe é devir, é caos, é contingência fortuita, é força pulsante, cambiante, beligerante e “estetizante”, cujo sentido, se é que podemos usar esse termo, está em seu próprio movimento constituinte. Ela é trágica por ser insuperável, por não esconder nada atrás de si ou além de si e porque, independentemente das ações que possamos executar, por mais grandiosos que sejam nossos empreendimentos, por mais críveis que sejam nossas fantasias racionalistas e além-mundistas, nada de fato irá ter qualquer relevância na ordem geral das coisas, dentro de uma visão macrocômica, nem nos livrará de nossa condição singular, perecível e temporal (Weber, 2011, p. 53-54). Logo,

[...] não há mais o modelo previamente definido capaz de “retirar o homem da menoridade” (Kant), um ideal hegeliano de “consciência de si” ou o caminho indicado por uma didática magna; existem, sim, a contingência de todas as escolhas e a relação de várias forças que se ajustam, se dissipam e se complementam indefinidamente (Devechi; Trevisan, 2010, p. 134).

Assim, podemos de fato dizer que existe um potencial formativo na filosofia de Nietzsche, mas ele está presente nessa dimensão trágica, deveras diferente da convencional, que constrange o sujeito a se ater a um arquétipo idealizado, ou a buscar se adequar a um modelo epistemológico reificante, ou mesmo que se fundamenta na crença e no otimismo em torno de uma ideia ingênua de um contínuo progresso alicerçado na racionalidade prática. A formação trágica cinge as dimensões constitutivas do ser humano, como fazendo parte de uma integralidade primária e insuperável, pois essas dimensões são responsáveis pela expressão da força transfiguradora, entendida aqui como vontade de poder.

Nietzsche, ao tratar dessa dupla dimensão da condição humana, que, na verdade, só pode ser entendida como dupla devido a um esforço didático de compreensão, pois estão intimamente ligadas na constituição tanto do ser humano quanto do universo simbólico construído por ele, busca, nas imagens dos deuses Apolo e Dionísio e na maneira como tais divindades eram tratadas no universo cultural grego, as fi-

guras que melhor conseguiram representar, teológica e artisticamente, esse traço característico de nossa espécie. A vontade “bem formada” representa essa integralidade. Como veremos, ela é o absorver ativo do legado cultural, a aceitação do niilismo, a compreensão do perspectivismo, a busca estética como expressão do poder e manuseio adequado das estruturas epistemológicas. Em outras palavras, ela é o ápice da união apolíneo-dionisíaca em sua forma mais representativa. Ela é corpo e mente, razão e emoção, sensibilidade e inteligência, intuição e conceito.

Nesse sentido, a interpretação nietzschiana, antes mesmo das contribuições de Freud para o entendimento das estruturas psíquicas, já trazia à tona a necessidade de compreender os mecanismos inconscientes que, direta ou indiretamente, se encontravam na base da nossa vontade e nas nossas ações, mesmo que não nos déssemos conta. Muito do que dizemos, pensamos e refletimos representa apenas a fina camada de consciência em meio a um turbilhão de vetores internos, muito mais complexos e dinâmicos do que a incipiente ideia moderna de uma racionalidade autárquica sob o domínio de um sujeito poderoso. A formação trágica, pautada pela junção das forças apolíneo-dionisíacas e na ideia de vontade de poder, apesar de ter por objetivo a soberania intelectual, não deve ser entendida como processo de conquista do pleno domínio de um centro volitivo puro em sua manifestação, como se suspenso numa dimensão descarnada, mas como um ponto de equilíbrio identitário visível, assim como os mecanismos conceituais usados para espelhar o mundo.

O conceito, como sentimento estético de unidade, o eu, o sujeito e a consciência são ficcionais para Nietzsche, como também é o caso dos modelos e protótipos educativos e investigativos. Trata-se, observa ele, de estados interpretativos, perspectivas sem valor nuclear substancial permanente. A ficção reguladora (o conceito, o certo e o errado) emerge como um transcendental fraco; ou, mais do que isso, como um transcendental ficcional, aglutinador, que se modifica no contingente do acontecimento, reunindo-se e dissipando-se, num eterno retorno, o que significa que a consciência e os conceitos são abertura e metamorfose (Lago, 2010, p. 95).

Com essa ideia em mente, ancorados na filosofia de Nietzsche, buscaremos elementos que nos ajudem a pensar a formação da vontade, por um viés trágico e niilista, ou seja, cumpre-nos encontrar subsídios teóricos que consigam dimensionar a importância das estruturas epistemológicas e culturais no processo formativo, sem tê-los como verdades puras e cristalinas e sem tirar de foco o sujeito, que é o protagonista de todo esse processo formativo amplo, reflexivo, disruptivo, imprevisível e *deveniente*.

## Vontade de poder e niilismo

Para Nietzsche, as ciências, as artes e a filosofia, apesar do apego venerado pelo passado e da tentativa sempre renovada de resgate de visões de mundo metafísicas, caminhavam a passos largos rumo a uma ontoepistemologia calcada na supressão do sentido último ou qualquer tipo de significação essencialista. As consequências práticas para aquele que compreendeu e se enveredou pelo caminho niilista podem ser, em longo prazo, as mais diversas, todavia, parte-se sempre de um processo “psicológico” dolorido e desafiador. Ele tira o sentido e a busca por ordenamento silogístico no panorama existencial. Ou seja, perde-se a visão simplificadora e sintética das coisas e a ontologia se vê diante da tarefa de encontrar sustentação em meio a um devir ilógico, atemporal e distante das representações convencionais. Logo, a percepção ancestral e sempre alimentada de uma teleologia oculta que de alguma forma guiava as manifestações fenomênicas e mesmo o ser humano; de uma unidade organizada e funcional capaz de subsumir a espécie em seu abraço maternal, passamos ao vazio de um mundo descolorido, frio, caótico e alheio a qualquer tipo de necessidade, arrogância ou drama humanos. O refúgio diante de tal afirmação desoladora, como vimos, historicamente sempre foi a negação do mundo e da sua dinâmica em prol de um mundo do além, em que a ordem, a unidade e a importância perdidas voltam a fazer sentido e amenizar o vazio niilista (Nietzsche, VP, 2008, p. 30-32).



Diante desse panorama niilista e de sua concreta aceitação, o que ainda poderia servir então para o homem não cair em desespero? Não temos mais uma metanarrativa capaz de referenciar nossos caminhos e nossa existência cai numa vala comum, enquanto um acaso sem importância; apesar de toda e qualquer conquista que possamos ter, por melhores, mais honestos e sábios que sejamos, nada será capaz de nos desviar da ordem natural, inexoravelmente alinhada a uma “tragicidade” incontornável; o “ser” meramente sensível (e apenas isso e nada mais) seguirá seu curso e, ao final de sua trajetória, cairá definitivamente no “não ser”. Viver num mundo carente de propósitos desperta insegurança e desesperança, pois, no fim do arco-íris, não há nenhum pote de ouro nos esperando. Então, como viver frente a essa revelação? Por que buscar coisas maiores e duradouras e não cair numa espiral hedonista de busca imediata de prazeres sensíveis?

Sem a devida reflexão sobre tais questões, jamais o ser humano poderá conquistar sua “maioridade” intelectual e existencial, pois ou submergirá numa vida rasa e mundana, ou buscará uma tábua de salvação qualquer, agarrando-se de corpo e alma na primeira ideologia que for capaz de preencher esse vazio. Todavia, isso é um atentado contra a “santidade” da vida. A vida que foge de si mesma e de sua singularidade mais típica é uma vida incompleta e desvirtuada. Isso porque, entre as coisas que nos definem enquanto espécie, está justamente a capacidade de ir além de nossa condição inicial, mas, ao fazermos isso, estaremos apenas desenvolvendo um mecanismo interno natural, e isso, como vimos nos capítulos precedentes, representa um paradoxo. Esse paradoxo nos acompanha desde o início de nossa história e fugir dele não nos faz ficar mais próximos de nossa essência, apenas nos torna incompletos. Essa força, para Nietzsche, é a vontade de poder, que se afirma em seu próprio movimento e, quando se volta contra si mesma, renega sua origem, renuncia à própria vida (Weber, 2011, p. 69-76).

Nesse sentido, a forma como o sujeito, uma sociedade ou uma época, com suas lideranças intelectuais, artísticas, religiosas, científicas e políticas, encara o niilismo depende do tanto de poder existente no momento da edificação de seus respectivos predicados. Nietzsche nem sempre usa o termo niilismo da mesma forma ou para se referir a um mesmo acontecimento. Pode-se ser niilista quando se amaldiçoa a vida e tudo quanto faça parte dela (a apatia e a passividade patológica são sintomas desse tipo de niilismo e de niilista). Da mesma forma, pode-se ser niilista quando, partindo-se de tal revelação aterradora, advier um *além-mundismo* em seu lugar, capaz de soerguer um espectral universo onírico acalentador, que projeta o verdadeiro valor das coisas para fora da realidade – é um niilismo ativo, constrangedor, afirmativo em sua negação e impositivo em seu proceder. Pode-se ser niilista, todavia, quando o desvelar da farsa subsequentemente eleva o poder e a capacidade do homem de, ele mesmo, construir o seu mundo, partindo das configurações e dos limites de seu tempo e de sua natureza – é um dizer sim à vida; é encará-la de frente; agarrá-la pelos cabelos e vergá-la diante do próprio poder. Ou seja, ele consegue dosar as forças apolíneas e dionisíacas na medida certa. Esse niilista não se apequena, nem se acovarda, muito menos se esconde e se abstrai no ópio metafísico (Nietzsche, VP, 2008, p. 32-47). Em outras palavras:

O niilismo como fenômeno normal pode ser um sintoma de força crescente (*fortalecimento*) ou decrescente *fraqueza*: ora a força de *criar*, de *querer* já cresceu tanto que não precisa mais dessa totalidade de interpretações e introduções de *sentido* (“tarefas mais próximas”, Estado etc.) ora a força engendradora de criar *sentido* esmorece e a desilusão torna-se o estado predominante. A incapacidade de *crer* em um “sentido”, a “descrença”. O que significa a *ciência* em relação a ambas as possibilidades? Sinal de fortalecimento e domínio de si, o *poder* dispensar mundos de ilusão curativos, consoladores. solapadora, dissecadora, agente de desilusão, enfraquecedora (Nietzsche, VP, 2008, p. 307).

Aqui já se percebe em que contexto teórico se insere a educação trágica nietzschiana. Ela parte de um choque de realidade, cruel, mas indispensável, pois, sem ele, facilmente se cairá em alguma narrati-

va pretensamente verdadeira e objetificante. Se existe esse primeiro passo doloroso e, de certo modo, pessimista (num sentido filosófico, e não vulgar), em contrapartida se conquista um sentimento de liberdade que nenhuma consolação pode oferecer. A autoimolação, o sentimento de culpa, a consciência pesada do indivíduo que olha o seu reflexo distorcido no espelho de uma moral nascida da fraqueza, assentada em transcendentalismos e mitologias religiosas além-mundistas, responsáveis por um arrefecimento da vitalidade e um rebaixamento do ser humano, são encaradas de frente. Assim, um novo homem poderia surgir, livre dos esquemas axiomáticos reguladores, destituído de suas algemas e não mais atormentado pelo recalque e pela supressão de seus instintos. Não seria apequenado pelas necessidades do rebanho, nem teria suas idiossincrasias podadas e moldadas pelo horizonte das convenções e padronizações formativas. A barbárie reprimida nos arcaibouços da consciência viria à tona, sem moralismos castrativos e seu produto pernicioso, a culpa (Nietzsche, GM, 2007, p. 112-116).

Dessa forma, ao referir-se a si mesmo como um grande imoralista, Nietzsche não está querendo dizer, como muitos pensaram, que ele vivia de forma caótica e imoral. A vontade de poder pode se extravasar sem controle e as consequências podem ser as mais terríveis, sendo importante, por conseguinte, um direcionamento adequado dos impulsos e instintos irascíveis, sem, contudo, eliminá-los. A incapacidade de autocontrole e as desmesuras hedonistas e egoístas das pessoas menos capazes de colocar uma medida para seu agir plantaram a semente de um processo contínuo de esfacelamento de tudo que fosse visto como inferior. Porém, flertar com esses elementos selvagens e perigosos também faz parte da vida, e a ideia de eliminá-los apenas manifesta um traço de covardia e ignorância, cuja consciência se resume a um tênue reflexo de percepção imediata, entre turbilhões de sentimentos embrutecedores e prazeres sensuais, que com certeza precisam ser apaziguados.

Como qualquer outro “acontecimento no mundo orgânico”, a moral representa o sintoma de um reinterpretar constante, que brota da oposição e das alianças entre vontades de poder, em fluxo permanente. É, por conseguinte, dessa ótica que se pode compreender genealógicamente a moral como um tipo específico de moralidade humana, condicionada a fins e propósitos que expressam o modo de ajustamento entre vontades de poder, dando forma e substância ao projeto cultural do Ocidente (Giacioia Junior, 2005, p. 41).

Em outras palavras, Nietzsche somente pode ser considerado um imoralista no sentido de não acreditar em uma moral universal, atemporal e anterior à capacidade humana de legislar sobre suas diretrizes. A moral é feita pelo homem e para o homem, sendo assim, ele mesmo não pode querer universalizá-la e suspendê-la da realidade mais intrínseca de quem é e de onde fala ao propô-la, se de fato quiser que ela discipline e contenha seus impulsos mais destrutivos.

Assim, nego a moral da mesma forma que nego a alquimia, isto é, nego seus pressupostos: mas não que tenha havido alquimistas que acreditaram em tais pressupostos e que agiram de acordo com eles. — Nego também a imoralidade: não que existem inúmeras pessoas que se sentem imorais, mas que há na verdade uma razão para se sentirem assim. Eu não nego, obviamente – supondo que eu não seja louco – que muitas das ações que são chamadas de imorais devem ser evitadas e combatidas; nem que seja necessário praticar e promover muitas das que se chamam morais, – o que quero dizer é que faço as duas coisas por outros motivos que não os vistos até agora. Temos que reaprender, – para então, talvez tarde demais, conseguir outra coisa: mudar nossa maneira de sentir (Nietzsche, A, 2014, p. 542, tradução nossa).

O ser humano necessita de um trabalho ético adequado, a questão é como se irá fazer isso. Como vimos, durante séculos, o aviltamento das paixões foi a tônica da maioria das discussões éticas e morais, centradas num racionalismo insano. Primeiro, criou-se a ilusão de uma razão pura e destoante da sensibilidade e dos instintos. Depois, acreditou-se que essa razão pura deveria ser um ideal. Em seguida, colocaram-se as paixões humanas, não racionais, como a fonte de todo mal e, portanto, algo a ser demonizado e expurgado, para se chegar mais perto de uma sapiência verdadeira, conquistada pela depuração da interioridade reflexiva. Esse processo difamatório teve como conse-

quência justamente o aumento e o descontrole das paixões. Educar as paixões depende de encará-las como algo humano insuperável. Elas têm a sua importância e o seu papel na ordem das coisas, e se, porventura, podem representar um vetor de perigo, então devemos entendê-las e educá-las; prepará-las para servir ao homem, e não o diminuir (Nietzsche, AS, 2017, p. 153).

Um homem que não quer assenhorear-se de sua ira, de seu amargor e afã de vingança, de sua volúpia, e procurar se tornar senhor em alguma outra coisa, é tão estúpido como o lavrador que cultiva seus campos junto a uma torrente bravia, sem proteger-se dela (Nietzsche, AS, 2017, p. 162).

Diante disso, podemos dizer que a filosofia de Nietzsche visa a “cura” do homem enquanto animal doente; o reencontro com sua saúde espiritual e passional, depois de passada a moléstia representada pelo moralismo racionalista.

## Traços de uma formação perspectivista

Ao entrarmos no ponto chave desta argumentação, conseguimos perceber de que forma a educação e a formação se ligam ao projeto civilizacional niilista e perspectivista diagnosticado por Nietzsche. A vontade bem formada, dentro de uma dimensão trágica da formação humana, é justamente a vontade que conseguiu se extravasar e, ao mesmo tempo, autodominar-se. A formação dessa vontade passa por todos os canais já citados anteriormente. Ela foi capaz de encontrar a medida do seu agir e do seu pensar sem buscá-los em algum outro plano que não no seio de sua cultura e em sua própria capacidade legislativa. Ela conseguiu entender a si mesma, seu lugar no mundo e a origem dos seus axiomas (sejam eles éticos ou epistemológicos); é ciente de seu poder, dos seus limites, de sua criatividade, sem se esconder atrás de nenhuma promessa soteriológica ou de um radicalismo ideológico. Ela quer se assenhorear do mundo, fazê-lo vergar diante de sua magistral força simbólica. Ela jamais se anula perante qualquer estrutura de poder coletivista e arrebanhadora. Ela superou todos os

entraves de seu meio, de sua cultura e da formação que quiseram lhe empurrar. Em suma, é a vontade que recuou até o ponto em que toda a realidade pôde ser vista panoramicamente e que se formou a partir dessa visão panorâmica. Assim, veremos detalhadamente como essa vontade “bem formada” pode atingir o auge de suas potencialidades, rumo ao encontro de si mesma, que, como ficará claro, é o ponto máximo da ideia de formação em Nietzsche.

A vontade bem formada, da maneira como a tratamos aqui, pode ser entendida como o contraponto da cultura formativa que existia no século XIX e que ainda hoje se faz presente em nosso mundo, duramente criticada por Nietzsche, que era um excelente analista e, em muitos aspectos, foi um pensador visionário. Em seu tempo, ele viu a esperança em um progresso sem limites, alicerçado na crença do conhecimento científico associado à técnica, produzidos nos centros de pesquisa e no interior das fábricas, criar um frenesi sem tamanho na maioria das pessoas esclarecidas e que diretamente se beneficiavam com isso.

Em meio àquele otimismo generalizado, Nietzsche percebeu uma série de problemas inerentes a esse processo disruptivo e frenético. O utilitarismo objetificante da vida humana; o excesso de burocracia; o mundo do trabalho se desprendendo de quem de fato trabalha e a otimização máxima do tempo dentro das empresas e, inclusive, das escolas. Essa percepção do tempo, da educação, do trabalho e do progresso, sob uma ótica mercantilista e instrumental, restringia demais o desenvolvimento do indivíduo, de modo que todas as facetas da vida ficavam seriamente comprometidas. Uma das consequências disso é que:

Como falta tempo para pensar e tranquilidade no pensar, não se medita mais sobre opiniões divergentes: nos contentamos em odiá-las. Na monstruosa aceleração da vida, o espírito e o olhar estão acostumados a uma visão e a um julgamento parciais ou falsos, e todos se assemelham àqueles viajantes que só conhecem os países e os povos de dentro do trem (Nietzsche, HH, 2014, p. 193-194, tradução nossa).

Essas foram preocupações frequentes de Nietzsche no decorrer de sua trajetória intelectual, muitas delas diretamente associadas aos

modelos formativos que emergiam naquele contexto histórico. Embora a questão educativa não tenha sido tratada pontualmente na fase madura de seu pensamento, em vários aforismos ele acaba voltando a essa temática. A desvinculação da figura de Schopenhauer, que serviu de modelo pedagógico para o jovem Nietzsche, inclusive sendo homenageado na terceira *Consideração intempestiva*, *Schopenhauer como educador*, não foi suficiente para que ele abrisse mão dos elementos considerados mais significativos para a formação do indivíduo superior, que vinham de sua análise da filosofia de Schopenhauer. Ele tinha consciência dos problemas advindos da massificação do ensino, processo típico do final do século XIX e que veio cada vez ganhando mais terreno a partir do século XX. A educação formal e ineficiente estava sendo alicerçada numa estrutura automatizada e pouco crítica quanto aos seus reais objetivos e possíveis êxitos, inclusive em como avaliá-los. Os clássicos mal digeridos pelos professores e pelos alunos se mesclavam confusamente com as modernas exigências de uma ciência positivista que queria a todo custo se infiltrar e se tornar hegemônica. Sem uma reflexão profunda e profícua a respeito das intenções do sistema de ensino e sua prática, sem uma preparação adequada dos mestres-formadores, o que se via eram sujeitos perdidos, saindo capengas ao final do percurso, sem poderem de fato apontar para sua formação como responsável por qualquer tipo de progresso posterior que por ventura pudessem julgar ter conquistado. Em suas palavras:

A extraordinária incerteza de todo o sistema de ensino, em virtude da qual todo adulto tem agora a sensação de que seu único educador foi o acaso, o caráter volúvel dos métodos e intenções pedagógicas se explica pelo fato de que agora as mais antigas e as mais novas forças culturais são, como numa confusa assembleia popular, mais ouvidas do que entendidas, e a todo custo querem demonstrar, com sua voz, seu berreiro, que ainda existem ou que já existem. Nessa absurda algazarra os pobres mestres e educadores ficaram primeiramente atordoados, depois calados e enfim embotados, tudo suportando e agora deixando que seus alunos tudo suportem. Eles mesmos não são educados: como poderiam educar? Eles mesmos não são troncos que cresceram retos, vigorosos e plenos de seiva: quem a eles se ligar, terá de se torcer e se curvar, e afinal se mostrar contorcido e deformado (Nietzsche, OS, 2017, p. 71-72).

Nas exigências feitas aos sistemas de ensino por parte do Estado e da elite econômica, no que tange aos objetivos a serem perseguidos, existiam interesses que não se coadunavam propriamente aos interesses dos educandos. Se os educadores mais tradicionais davam predileção para uma base formativa assentada em modelos clássicos e, por vezes, destoantes da realidade de seus alunos e dos horizontes civilizacionais de seu tempo, os educadores mais “progressistas”, influenciados e mesmo coagidos pelo capitalismo ascendente e “antropofágico”, viam a educação como um método de engenharia social, cujo fim último era o ajustamento dos indivíduos ao mercantilismo fabril; como peças fixadas em pontos estratégicos de um mecanismo complexo e funcional.

Nietzsche critica a educação ministrada nas instituições de ensino do seu tempo, acusando-as de apequenarem o homem ao formá-lo apenas para servir aos interesses do estado, da ciência e do mercado. De acordo com o pensador, há uma tendência para potencialização de elementos comuns (e medíocres) no indivíduo, motivo pelo qual ele se nivela a sua melhor utilidade em vez de despertar suas singularidades como ser humano. Em detrimento da ação e da criação, essa tendência de uniformização privilegia a memorização na atividade de educar (Neukamp, 2010, p. 82).

A independência, a liberdade de pensamento, a soberania intelectual, nada disso de fato importava, somente se atendesse a algum propósito utilitarista. A ideia do prazer associado ao conhecimento e a descoberta de si mesmo, que deveriam ser pressupostos de toda boa formação, além de não serem levadas em conta, eram vistas como elementos de dispersão da consciência, tirando-a de seu caminho utilitário de passividade laboral. Com tais premissas, por qualquer caminho que se guiasse, a educação trabalhava continuamente para eliminar as exceções e conformar os indivíduos singulares a modelos medianos predefinidos. Fazendo isso, não apenas contribuía com a superestrutura econômica, mas também favorecia a dissuasão de qualquer elemento pernicioso e potencialmente corrosivo para a ordem social. Ou seja, o educando se tornaria um bom cidadão e um membro produtivo da sociedade após formado.



A educação proporcionada pelos ambientes educativos quer tornar cada homem sem liberdade, colocando sempre diante de seus olhos o menor número de possibilidades. O indivíduo é efetivamente tratado por seus educadores como se fosse algo novo, mas tivesse que se tornar uma réplica. Se o homem é apresentado inicialmente como algo desconhecido, algo que nunca existiu, deve ser transformado em algo conhecido, algo já existente. Em uma criança, chama-se bom caráter a manifestação de sua submissão ao que já existe; e quando a criança se põe ao lado dos espíritos assujeitados, revela pela primeira vez o despertar nela do sentido de comunidade; com base no qual, mais tarde, será útil ao Estado e sua classe (Nietzsche, HH, 2014, p. 172, tradução nossa).

Pouco importavam quem eram de fato os educandos, quais eram suas características e como ajudá-los a desenvolver suas capacidades e potencialidades, a grande meta era extrair ao máximo aquilo que eventualmente pudesse servir aos interesses da burguesia capitalista e do Estado nacional. Nesse sentido, pensar por conta própria, de modo crítico e além das convenções aceitas, não era algo bom e adequado, pois tal iniciativa eventualmente poderia se tornar perigosa, contribuindo para a desagregação social. Por conta disso, melhor seria evitar a autonomia de pensamento, cortar as asas da imaginação, oferecer o mínimo de possibilidades de vida e um sentido para a existência exógeno e articulado às esferas de poder maiores. Formar passa a significar conformar, uma contínua e progressiva mecanização humana, que elimina qualquer aspecto dissonante em relação aos objetivos “supremos”. Sendo assim, mais uma vez, por outros meios e por outros motivos, a educação das paixões passa a ser sua destruição, e a lapidação do intelecto e de sua natureza peculiar um enquadramento que encontra sua justificativa em coisas que estão fora do indivíduo. Como Nietzsche (A, 2014, p. 582-583, tradução nossa) eloquentemente nos diz:

Não é que esses jovens careçam de caráter, talento ou esforço: é que não tiveram tempo para se orientar, desde a mais tenra idade acostumaram-se a seguir instruções. No momento em que estavam maduros o suficiente para serem “jogados na rua”, fizemos algo totalmente diferente com eles, – eles foram usados, alienados de si mesmos, criados para se desgastar diariamente, isso se tornou uma doutrina de dever para eles – e agora não podem mais evitar isso, eles não querem mais nada além disso. O que não pode ser negado a esses pobres animais de tração são suas “férias” – como é chamado esse ideal de lazer em um século que funciona demais: aquele tempo em que você pode descansar à vontade, falar bobagens e agir como uma criança.

Além disso, a forma como o trabalho começou a ser feito dentro das fábricas, nas linhas de montagem e nos escritórios era algo não apenas insalubre física e mentalmente, mas também aniquilador em termos de subjetividade: o humano era sacrificado em nome da ordem regente e reificante. Quanto mais as formas de trabalho progrediam, maior se tornava o abismo entre o sujeito e o encontro consigo mesmo. A autoconsciência, a reflexão profunda e profícua sobre o mundo, o cultivo dos talentos, tudo precisava ser anulado ou reconvertido em algo útil e ajustável. A defesa insana do trabalho como algo bom e absoluto, em termos de oferecimento de sentido e direcionamento pessoal, vinha de encontro a essas diretrizes.

É interessante ressaltar que isso não é algo que tenha ficado no passado, pois em nosso mundo as mesmas premissas são defendidas. O neoliberalismo resgata essas teses antigas e dá uma nova roupagem a elas. Inevitavelmente, essa realidade incide também sobre a educação. É cada vez mais comum vermos instituições engajadas em reformas internas e na desconstrução do horizonte de sentido que até então balizava as suas ações, tendo em vista o forte apelo do *lobby* neoliberal. Os projetos, as metas e os objetivos, bem como a gestão do ensino e dos recursos, estruturam-se no sentido de responder às suas necessidades e aos seus parâmetros. Assim, a qualidade do ensino passa a ser mensurada por referenciais quantitativos, mediante testes, didáticas e pedagogias que primam pela objetividade (mesmo que para isso o ser humano fique em segundo plano, enquanto algo “estruturável”, e não “estruturante”). Nesse sentido, é muito comum a oferta de materiais didáticos e metodologias “formuláicas”, vendidas às escolas com a promessa de eficiência máxima (Laval, 2004, p. 46-49).

Consequentemente, os tempos formativos também se modificam. A formação precisa ser otimizada, encurtada, reduzida e diluída até os seus níveis mais elementares. Como o modelo neoliberal é o grande guia, um deus supremo que verga o mundo sob o peso do seu poder de coesão e infiltração, a ideia é preparar o educando com eficiência para que ele seja rapidamente absorvido pelo mercado de trabalho.

Ao invés de uma formação abrangente e que, entre outras coisas, possibilite o relativo domínio dentro de uma área do saber, o objetivo é desenvolver um conjunto de habilidades e competências pessoais que capacitem o sujeito a se inserir em contextos de ação laboral, os mais céleres e voláteis possíveis. O conhecimento é avaliado segundo sua capacidade de oferecer uma rápida resposta a uma demanda pontual. Ou seja, há uma instrumentalização do conhecimento, que passa a ser uma ferramenta utilitária e imediatista (Lodea; Casagrande, 2023).

Assim, se as coisas de fato rumarem por esse caminho, e o discurso neoliberal conseguir neutralizar qualquer resistência e se projetar como “narrativa” padrão para o mundo civilizado, não haverá mais nenhum contraponto capaz de fazer frente à sua lógica expansiva. Até as escolas e as universidades, que poderiam ser ambientes de proteção e reflexão acerca dos problemas e incongruências desse sistema, mais cedo ou mais tarde se renderão e prestarão continência a ele, pois há muito tempo vêm sendo assediadas e aliciadas. E a marcha contínua desse movimento plutocrata e autorreferencial seguirá com passos firmes na consolidação fatalista de uma distopia maligna, travestida de boas intenções e de um pseudoaltruísmo de fundo, já que, no nível do discurso, todas essas mudanças serão feitas pensando no bem comum. O resultado mais evidente disso, que também funciona como catalisador do processo, são mecanismos de formação superficiais de uma consciência subjetiva alinhada aos anseios do mercado. Em outras palavras, trata-se da constituição de um sujeito e de um projeto civilizatório rasos, cujo horizonte guia é despersonificado e tem o mundo do trabalho, da produção, como a única base referencial.

Como pensador, só se deveria falar de educação por si próprio. A educação da juventude por outros é ou um experimento realizado em alguém desconhecido, incognoscível, ou uma nivelção por princípio, para adequar o novo ser, seja qual for, aos hábitos e costumes vigentes: nos dois casos, portanto, algo indigno do pensador, obra de pais e professores, que um desses audazes honestos chamou de [nossos inimigos naturais]. — Um dia, quando há muito tempo estamos educados, segundo a opinião do mundo, descobrimos a nós mesmos: começa então a tarefa do pensador, é tempo de solicitar-lhe ajuda — não como um educador, mas como um auto-educado que tem experiência (Nietzsche, AS, 2017, p. 226).

Por isso, trazer formas de reflexão diferentes e que não se verguem a essas premissas se torna tão importante, pois abre um leque maior de possibilidades formativas e de análise a respeito do ser humano, da sua cultura, do seu lugar no mundo e do contínuo efetivar-se de sua consciência e de seu ser. Entender a formação, tendo por base o arcabouço filosófico de Nietzsche, em nosso entender, permite essa reflexão e essa análise.

## Considerações finais

Para Nietzsche, se a educação é um nivelamento pernicioso que obnubila a autenticidade do indivíduo, na tentativa de torná-lo adestrado e alinhado aos parâmetros socialmente aceitos; se já parte de um modelo predefinido e tido como justo, que passa a ser a tônica das instituições, as quais pouco ou quase nada sabem sobre a natureza de quem estão pretensamente educando, então o sujeito não pode contar exclusivamente com a educação formal. Por vezes, ele tem como principal missão superar a formação que lhe foi imposta, para, daí sim, poder iniciar um processo de autoformação. Ou seja, ele precisaria ultrapassar as fronteiras limítrofes impostas pela educação formal e, por meio de uma experiência reflexionante, com o mundo, as pessoas e, principalmente, consigo mesmo, alcançar uma sabedoria própria. São esses indivíduos que serviriam de guias para as novas gerações, não como educadores despóticos e autocentrados, mas como modelos exemplares cuja legitimidade de sua figura advém de seus exemplos.

Com base em tais apontamentos, verifica-se que a educação em Nietzsche é uma tentativa de criar condições favoráveis para a emergência de um novo homem, forte, crítico, livre e desligado das antigas estruturas didático-pedagógicas de coerção, que se limitavam a descarregar saberes e valores estanques sobre aqueles que deveriam estar educando, meros mecanismos de moldagem social para formar bons cidadãos e profissionais para o Estado e a indústria. Sendo assim,

podemos dizer que a vontade bem formada, por meio de sua capacidade reflexiva e combativa, superou essas estruturas. Não se agramou à nenhuma diretriz educacional; não se vergou ao peso dos constrangimentos do mundo do trabalho e de suas mesquinhas; não tentou encontrar sentido em nenhuma ideologia ou teologia, nem partiu do pressuposto de que era mais importante do que o mundo. Ela aceitou o seu destino, o fato de ser um mero acaso fortuito e contingente, e que, em meio a bilhões de variáveis possíveis no grande movimento constituinte da matéria, a sua existência não representa uma necessidade imperiosa.

## Referências

- DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Nietzsche e a reafirmação da vida: contribuições póstumas para a educação. In: FÁVERO, A. A.; LAGO, C. (org.). *Leituras sobre Nietzsche e a educação*. Passo Fundo: Imed, 2010. p. 124-135.
- GIACIOIA JUNIOR, Oswaldo. *Sonhos e pesadelos da razão esclarecida: Nietzsche e a modernidade*. Passo Fundo: UPF, 2005.
- HERMANN, Nadja. Nietzsche: crítica e transvalorização da educação. In: FÁVERO, A. A.; LAGO, C. (org.). *Leituras sobre Nietzsche e a educação*. Passo Fundo: Imed, 2010.
- LAGO, Clênio. O trágico no processo educativo. In: FÁVERO, A. A.; LAGO, C. (org.). *Leituras sobre Nietzsche e a educação*. Passo Fundo: Imed, 2010. p. 91-100.
- LAVAL, Cristian. As contradições da escola neoliberal. In: LAVAL, Cristian. *Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino*. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.
- LODEA, Andrei Luiz; CASAGRANDA, Edson. A ação humana e a ficção do empreendedorismo de si mesmo: crítica à ideologia neoliberal de Von Mises. *Revista Perspectiva*, v. 41, n. 2, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/87267>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- NEUKAMP, Elenilton. O professor Nietzsche e a educação. In: FÁVERO, A. A.; LAGO, C. (org.). *Leituras sobre Nietzsche e a educação*. Passo Fundo: Imed, 2010.
- NIETZSCHE, F. *A vontade de poder*. Tradução: Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- NIETZSCHE, F. *Aurora*. Tradução: Jaime Aspiunza. In: NIETZSCHE, F. *Obras completas: obras de madurez I*. 3 V. Madri: Tecnos, 2014.

NIETZSCHE, F. El Anticristo. Tradução: por Joan B. Llinares. In: NIETZSCHE, F. *Obras completas: obras de madurez II*. 4 V. Madri: Tecnos, 2016. p. 696-774.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, F. Humano, demasiado humano: Un libro para espíritus libres. Tradução: Marco Parmeggiani. In: NIETZSCHE, F. *Obras completas: obras de madurez I*. 3 V. Madri: Tecnos, 2014. p. 61-468.

NIETZSCHE, F. O andarilho e sua sombra. Tradução: Paulo César de Souza. In: NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 127-254.

NIETZSCHE, F. Opiniões e sentenças diversas. Tradução: Paulo César de Souza. In: NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 14-126.

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



## Sobre os autores

---

**Aldenora Conceição de Macedo:** Doutoranda do Programa e Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB) e professora da Secretaria de Educação no Governo do Distrito Federal (GDF).

**Angelo Vitória Cenci:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

**Bernardete A. Gatti:** Professora aposentada da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora Consultora da Fundação Carlos Chagas.

**Carlota Boto:** Professora titular da Faculdade de Educação da USP. Bolsista produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1D.

**Catía Piccolo Viero Devechi:** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

**Claudio Almir Dalbosco:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1C.

**Diandra Dal Sent Machado:** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Dionei Martello:** Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UPF.

**Dirk Stederoth:** Professor da Universidade de Kassel na Alemanha.

**Enrique Sérgio Blanco:** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

**Francisco Fianco:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e nos Cursos de Filosofia, Artes e Moda da UPF.

**Hans-Georg Flickinger:** Professor aposentado da Universität de Kassel na Alemanha.

**Jürgen Oelkers:** Professor Emérito da Universidade de Zúrique na Suíça.

**Marcelo José Doro:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

**Marli Teresinha Silva da Silveira:** Professora Colaboradora e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

**Miguel da Silva Rossetto:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

**Nara Aparecida Peruzzo:** Doutora em Educação pela UPF e Educadora Popular no Centro de Educação e Assessoramento Popular (Ceap).

**Norberto Mazai:** Professor do Programa de Pós-Graduação do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP) e do Centro Universitário IESB.

**Odair Neitzel:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).



**Pedro Goergen:** Professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

**Renata Maraschin:** Fisioterapeuta, mestra em Envelhecimento humano, doutora em Educação e bolsista Capes – Programa Nacional de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Esta coletânea trata da educação formadora. A pergunta que pode surgir imediatamente é: a educação já não é, ela mesma, formação? Inconformados, os leitores podem continuar se questionando adiante: qual é o sentido de se tomar a educação como formação? O que os autores pretendem assegurar com a ideia de educação formadora? Se nem sempre e, talvez, nem na maioria das vezes a educação é formação, como retomar tal nexos? Essas e outras questões são tratadas pela presente coletânea.



Apoio

