



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

LEONARDO PODOLANO GARIN

**NIETZSCHE E STIRNER: APROXIMAÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE
LIBERDADE PARA A EDUCAÇÃO**

FLORIANÓPOLIS/SC
2019

LEONARDO PODOLANO GARIN

**NIETZSCHE E STIRNER: APROXIMAÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE
LIBERDADE PARA A EDUCAÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Lúcia Schneider Hardt, Dra.

FLORIANÓPOLIS/SC
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Garin, Leonardo

NIETZSCHE E STIRNER: APROXIMAÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE
LIBERDADE PARA A EDUCAÇÃO / Leonardo Garin ; orientador,
Profa. Dra. Lúcia Schneider Hardt , 2019.

110 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação. 3. Stirner. 4. Nietzsche. 5.
Liberdade. I. , Profa. Dra. Lúcia Schneider Hardt. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

Leonardo Podolano Garin

Título: NIETZSCHE E STIRNER: APROXIMAÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE LIBERDADE PARA A EDUCAÇÃO

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, Dr.

Universidade Estadual de Campinas

Prof. João Paulo Pooli, Dr.

Universidade Federal do Paraná

Prof. Vilmar Martins, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina

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

Profª. Dra. Andrea Brandão Lapa

Coordenadora do Programa

Profª. Dra. Rosana Silva de Moura

Coorientadora

Florianópolis, 16 de agosto de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Mônica Bredun da Veiga, companheira de vida, amiga, parceira e amante, que não só me apoiou antes e durante a produção desse trabalho, mas que incentiva através de sua força e perseverança a manutenção da beleza no universo.

A Hanu Gabriel Behr por ser um grande companheiro de vida e mostrar que as transformações não têm tempo, nem razão, nem sentido para acontecer.

Aos meus pais Mariane e Odi e irmãos Caio e Bruno por dividirem seu tempo de vida comigo e me ajudarem a ser o que sou.

Aos meus amigos sinceros e inesquecíveis, que tem partilhados suas maiores alegrias comigo, através de ensinamentos e divertimentos que fazem a vida valer muito a pena.

A minha querida orientadora Profa. Lúcia Hardt, não apenas por assumir esse trabalho e ajudar a construí-lo, mas também pela maneira unicamente carinhosa que fez com que esse processo fosse extremamente prazeroso.

A todo grupo Bio-grafia Nietzsche, em especial aqueles que tive mais contato e que me acolheram com bastante paciência e consideração. Cito em especial Vilmar, Rodrigo, Alexandre e Gustavo.

Aos queridxs professorxs que tive a honra de partilhar momentos de muito aprendizado em sala de aula e corredores, como a Profa. Rosana Moura, Prof. Leandro Belinaso e Profa. Patrícia Lima.

Aos membros da banca, pela disposição em ler e compartilhar suas impressões sobre o trabalho. Prof. Clóvis Kassick, Prof. Sílvio Gallo e Prof. João Pooli.

A Universidade Federal de Santa Catarina e ao PPGE, por permitir que tudo isso fosse possível.

A todos os trabalhadores e educadores, que de uma maneira ou de outra contribuíram para isso.

A todas as crianças que não se conformam.

RESUMO

O cenário da educação atual demanda uma reflexão constante sobre a funcionalidade da escola e como ela trabalha o ser humano. Esse trabalho se interessa pela temática trazendo como argumentação a perspectiva da formação humana para a educação. A partir da crítica feita por Max Stirner e Friedrich Nietzsche à educação de sua época, buscamos resgatar algumas preocupações dos autores que podem nos ajudar a pensar a liberdade na formação atual. Realizamos um recorte temporal para isso e selecionamos as obras dos autores que tratam especificamente sobre educação; em Stirner, *O falso princípio de nossa educação* e *O único e sua propriedade* e, em Nietzsche, *O futuro de nossos estabelecimentos de ensino*. Encontramos durante a pesquisa a existência de certo contingenciamento da vida manifesto na prática que se defende por cada um. Stirner propõe uma educação através do corpo e Nietzsche através da língua alemã e dos clássicos gregos e romanos. Essas propostas nos levariam, de acordo com os autores, ao conhecimento de si e a liberdade de ser quem se é, longe das determinações do Estado ou de qualquer interessado. A busca do entendimento próprio também ajudaria nas questões coletivas.

Palavras-Chave: Educação, Stirner, Nietzsche, Liberdade, Formação Humana.

ABSTRACT

The current educational scenario demands a constant reflection about the functionality of the school and how it approaches the question of the human being. This work is interested in the theme, bringing as an argument the perspective of human formation in the education. From the criticism made by Max Stirner and Friedrich Nietzsche to the education of their time, we sought to rescue some of the authors' concerns that may help us to think about freedom in the current human formation. We made a temporal clipping and selected works in which the authors have dealt specifically with education; in Stirner *The false principle of our education* and *The 'only' and its property*; and in Nietzsche *On the future of our educational institutions*. During our research we found the existence of a certain life contingency manifested in the practice that is defended by each author. Stirner proposes an education through the body and Nietzsche through the German language and the knowledge of Greek and Roman classics. These proposals would lead us, according to the authors, to the knowledge of ourselves and the freedom to be who we are, far from the determinations of the State or any interested party. The pursuit of self-understanding would also help with collective issues.

Keywords: Education, Stirner, Nietzsche, Freedom, Human Formation.

ZUSAMMENFASSUNG

Das aktuelle Bildungsszenario erfordert eine ständige Reflexion über die Funktionsweise der Schule und die Funktionsweise des Menschen. Diese Arbeit interessiert sich für das Thema, das die Perspektive der menschlichen Erziehung für die Erziehung zum Argument macht. Aus der Kritik an Max Stirner und Friedrich Nietzsche auf die Erziehung seiner Zeit suchen wir einige Bedenken von Autoren zu retten, die uns denken Freiheit in der aktuellen Aufstellung helfen können. Wir führten einen Zeitrahmen aus für diese und ausgewählte Werke Autoren, die speziell beschäftigen über Bildung, Stirner *Das unwahre prinzip unserer erziehung* und *Der einzige und sein eigentum* und Nietzsche die Zukunft unserer bildungsanstalten. Wir fanden, während die Existenz bestimmter Eventualitäten des Lebens manifestiert sich in der Praxis die Suche, die von jedem verteidigt wird. Stirner vorschlagen, eine Ausbildung durch den Körper und Nietzsche durch die deutschen und die griechischen und römischen Klassiker. Diese Vorschläge führen würde uns, nach Ansicht der Autoren, zur Selbsterkenntnis und der Freiheit zu sein, wer Sie sind, weit weg von den staatlichen Bestimmungen oder eine andere interessierte Partei. Das Streben nach Selbstverständnis würde auch bei kollektiven Themen wie der griechischen Polis oder der horizontalen Machtorganisation helfen.

Schlüsselwörter: Bildung, Stirner, Nietzsche, Freiheit, menschliche Bildung.

“Um sujeito é um receptáculo de formas, urnas de devires, fabulador incansável de estados, rastreador de possíveis. Força viva que deseja produzir-se como forma que dê passagem à articulação de pensamentos furiosos, palavras insubordinadas, sintaxes tumultuosas, que espantem por um momento a obrigatoriedade de um eu-nome, esse contrato formalizado no cotidiano, que, de repente, se plasma e acomoda um eu blindado, que blefa, promete uma infinita trégua a essa mediação sempre tensa entre um nome, uma forma, um mundo. Essa forma-nome que portamos não é capaz de dar provas de uma eterna segurança de existir. É uma forma de amparo ao nosso passo e só. Viver é bem mais que isso. É lembrar-se obstinadamente que toda forma assumida exige renovação, sob pena de esterilizar-se”

Rosane Preciosa (2010, p. 34)

SUMÁRIO

Introdução	9
1 – Podemos aproximar Stirner e Nietzsche e defender a escola?	15
1.1 – Os homens perturbados, Stirner e Nietzsche.....	18
1.1.1 – Max Stirner	21
1.1.2 – Friedrich Nietzsche	26
1.2 – Preocupação inicial - Educação.....	36
Capítulo 2 – Liberdade e Formação. O que Stirner e Nietzsche tem a dizer a partir da crítica à cultura da época?.....	50
2.1 – Ideia de formação em Stirner e Nietzsche	52
2.2 – Formação, o caminho para a Liberdade.	63
Capítulo 3 - Liberdade e tradição. Como Stirner e Nietzsche enfrentam esse diálogo.....	75
3.1 – Liberdade em Stirner e Nietzsche.....	82
4 – Considerações Finais.	95
Referências Bibliográficas	103

INTRODUÇÃO

Esse trabalho visa refletir sobre algumas situações a partir da escola e da potencialidade que a liberdade individual pode proporcionar. Contando com o aporte teórico de Max Stirner e Friedrich Nietzsche, nos propomos a perguntar em que medida homens perturbados¹, como são considerados Stirner e Nietzsche, podem contribuir para a educação. Dentro dessa perspectiva, perseguiremos a compreensão do conceito de liberdade, perguntando: em que medida a escola seria um espaço para formar na liberdade proposta por Stirner e Nietzsche? A intenção é que as ideias de ambos os autores contribuam no desvelamento de uma possibilidade de existência, um caminho que não pressuponha ou se imponha como uma única forma de existir, mas que dê margem ao desenvolvimento de individualidades e particularidades, encontrando terreno fértil para germinar dentro da escola.

Antes de iniciar, cabe justificar essa escolha de pesquisa, pois dar importância ao que se faz é o comprometimento daquele que está entrelaçado com suas condições². Assim, acredito ser necessário refletir sobre o que se vive, por isso o trabalho tem justificativa visceral. Faz parte de minha realidade enquanto indivíduo, assim como faz parte de meus sonhos, idealismos e contradições. Não posso negar o limite de minha compreensão, e essa é apenas uma das limitações do trabalho. Outra delimitação está no recorte, um escopo específico, a liberdade, que visa jogar luz sobre um tema deveras debatido e que carrega em si a pretensão de auxiliar no processo de transformação social através da educação.

A dificuldade de falar sobre educação parte não apenas do gigantismo da área, mas da preocupação de não virar apenas mais uma doutrina no campo, defensora de verdades alienantes. Por isso, o trabalho visa apontar para a possibilidade de aproximação de dois autores alemães cercados de simbolismo³ e

¹ O adjetivo perturbado está relacionado tanto a amolação que esses autores tinham por outros ao redor, quando a perturbação própria que se manifestou em cada um durante sua vida.

² Pierre Hadot (1987) diz que dissociar qualquer atividade da vida é perder o sentido de viver no fazer; essa é a compreensão aplicada a partir da ética de existência. O autor francês defende que a filosofia se aproprie da prática, que o sujeito pratique exercícios espirituais que modifiquem sua subjetividade, uma prática voluntária para a transformação de si. Toda a educação transforma a subjetividade, seja qual for seu resultado.

³ Considerados autores malditos pela filosofia, principalmente na época de suas obras. Atualmente, Nietzsche conta com mais prestígio, mas ainda segue encontrando resistência no campo. Stirner mal aparece nos cursos de filosofia, sequer é apontado como um autor relevante.

algumas polêmicas⁴ (que talvez nunca serão esclarecidas ao certo), que alimentam um ideal de formação que possa permitir a cada indivíduo o seu livre desenvolver, dentro das possibilidades do “tornar aquilo que se é”, como diz Nietzsche em *Gaia Ciência*, ou “descobrir-se a si mesmo” como diz Stirner em *O Falso Princípio de Nossa Educação*.

Reproduzir as ideias de Stirner e Nietzsche, de caráter tão vasto e aberto, poderosas em seus significados e provocativas na origem de seu contexto, pode causar arrepios e náuseas ao senso comum que majoritariamente se manifesta pelos estabelecimentos de ensino hoje. Nesses locais, o educar vem geralmente atrelado ao orientar o caminho, uma direção, que nem sempre se importa com o indivíduo e tem como finalidade uma série de transformações no corpo e na mente, além da transferência da herança cultural. Essa compreensão de formação parte do pressuposto de que o sujeito é apenas sujeitado, moldado com um fim, um sujeito *para*. Como consequência dessa forma de pensar o ser, sua finalidade estará voltada para um fim, a lhe ser transmitido e apontado, proposta que se distanciaria da formação humana e a busca pelo autoconhecimento.

Mas seria a vida tão fatalista ao ponto de sermos determinados por outros? Seria possível um apontar, um orientar, que permitisse um cuidado de si? Existe a possibilidade de transferência de conteúdo/cultura de uma forma aberta ou manipulável que contemple o interesse do indivíduo? Como nominar essa educação desinteressada? Contemplaria o interesse social? Essa educação teria finalidade?

⁴ A maior polêmica em torno de Stirner e Nietzsche é se Nietzsche teria conhecido o trabalho de Stirner e, se a resposta for positiva, qual foi o seu impacto. Diversos autores debatem a questão, entre eles Eduard Hartmann, que afirma que Nietzsche teria plagiado Stirner no tocante da “nova moral”. Outro comentador, Paul Lauterbach, na tentativa de defender Nietzsche das acusações de plágio, sustenta que o autor teria superado seu antecessor como “aquele que havia desenvolvido e transformado seu pensamento de modo criativo”. (LÉVY; LASKA, 2016, p. 30). O que a história nos mostrou até aqui é que Nietzsche nunca situou o nome de Stirner em nenhum de seus trabalhos e tampouco se sabe se o fez em forma de carta, comentário em sala de aula ou conversa informal. A própria irmã de Nietzsche, Elisabeth, participou da polêmica entre os autores afirmando que Nietzsche desconhecia Stirner. Por outro lado, Franz Overbeck, um dos grandes amigos de Nietzsche, senão o maior, também se posicionou afirmando o conhecimento do amigo em relação a Stirner, porém negando a acusação de plágio. Disse: “Que Nietzsche tenha se conduzido de maneira curiosa em relação a Stirner, está fora de dúvida. Mas ele não deu, quanto a isso, livre curso à sua grande expansividade habitual, não foi, com toda certeza, para dissimular uma influência qualquer sobre ele (influência que, no sentido exato do termo, não existe), mas porque sem dúvida preferia, de uma maneira geral, livrar-se, para ele próprio e por si mesmo, do efeito que Stirner tivera sobre ele. Em consequência, afirmo que Nietzsche leu Stirner. Isso pode provocar simplesmente, para adversários de seus livros, a acusação de plágio, que será a última ideia que terão aqueles que o conheceram pessoalmente”. Para saber mais sobre a polêmica entre Stirner e Nietzsche, ver o texto “A crise inicial de Nietzsche” de Bernd Laska, contido em “Stirner e Nietzsche” de Albert Lévy e Bernd Laska (2016).

Por fim não cairíamos no marasmo? No fazer por fazer e no fazer nada? Não nos tornaríamos como os moradores de Cecília em *Cidades Invisíveis*⁵, que, já não tocados pela finitude da vida, já não tinham interesse nela e por isso não se preocupavam em fazer nada, abandonando os próprios afazeres diários, se tornando abandonadamente livres. Com certeza, a questão da formação levanta um dilema existencial com fundo social. Mas deveria ser essa uma grande preocupação?

Por um lado, podemos pensar que antes de começar um trabalho é importante ter em mente suas potencialidades e aplicabilidades, pois carregamos a responsabilidade de sua construção, e essa noção de responsabilidade também carrego dentro de mim, como verdadeiro filho da época que me têm. Por outro lado, não devemos nos prender às questões práticas, porque poderíamos perder uma chance de tocar o mundo que nos toca, contribuir de certa forma com uma preocupação que pode ser relevante e assim transformar pequenas zonas de interação humana dentro de um mundo que desconhecemos. Assim, o que é funcionar nesse sentido, ou dar certo? Podemos nos desvencilhar do moralismo positivista presente no nosso tempo? Nessa pesquisa, tento me distanciar dos métodos matemáticos e práticos de entendimento da formação. Desvencilhando-me de minha roupagem, da carga teórica e moral que possuo, tentarei, como diz Thomas Bernhard em *Perturbação*, deixar de ser uma máquina de calcular e pensar em cifras, para poder 'cair no universo'. A proposta não é calcular a educação, mas tentar compreender sua potencialidade para além de limites impostos.

Sabemos que a condição de ser humano como um ser social conta com a transmissão da cultura baseada nos costumes da linguagem. Nos entendemos por que nos compreendemos. Como defende Gadamer em *Verdade e Método II* (1999), é através da linguagem que podemos entender aos outros, ao mundo e a nós mesmos. A vida em conjunto se faz através da comunicação. Aí que a compreensão adquire importante valor, pois ela vai determinar o comportamento posterior, a resposta. Mas existe um caráter inconstante do social, que Dilthey nos lembra, quando afirma que a compreensão é indeterminada e pode estar sempre em mutação, dentro de um jogo, um fluxo. Esse mecanismo pode ser encontrado em Nietzsche, quando ele defende o Espírito Livre, e em Stirner, quando ele defende o

⁵ Livro de Ítalo Calvino (1972).

Único. Ambos com característica de repensar o já pensado, de modificar a palavra, de manipular a intencionalidade. Não estão presos à moralidade asfixiante, pelo contrário, estão sob a constante pressão da realidade indeterminada.

A preocupação dada para a educação no Brasil e no mundo apenas reforça a centralidade social de pensarmos a formação. Acima de qualquer conhecimento determinado, o foco do debate na manutenção da cultura é a formação humana⁶, ou seja, os propósitos da educação, da ação pedagógica. E isso é determinante porque aponta a importância para o processo e não para o resultado em si. O momento de construção é aquele que define o conceito de formação. A formação se dá durante o seu processo. Na formação é onde se desenvolvem conceitos e “princípios éticos, políticos e estéticos”, como aparece no documento normativo da Base Nacional Comum Curricular⁷. As propostas normativas podem mostrar certos apontamentos da lógica de reprodução da cultura e como é tratada a própria formação humana nesse contexto.

Max Stirner e Friedrich Nietzsche elevam a importância do sujeito em sua compreensão de mundo e enfatizam a necessidade em encontrar uma filosofia de vida própria para cada indivíduo. A formação humana ocorre no processo, por isso não deixa de ser autoformação humana, um cuidado de si. Essa é a razão da tentativa de aproximação conceitual entre ambos os autores, aproximando seus conceitos e suas ideias sobre o ser, a formação humana e a liberdade.

Todo esse discurso sobre a formação humana recairá inevitavelmente sobre a vida, ou a razão de existência, objeto de estudo de grandes linhas teóricas e projetos de pesquisa que, como diz Mcquinn (p. 42, 2012), ocorre desde os filósofos antigos, desde o cristianismo, cartesianismo, kantianismo, pelos projetos de Fichte, Schelling, Schleiermacher, Hegel, Nietzsche, além de vários românticos como Novalis, assim como nacionalistas, socialistas, comunistas, corporativistas e vários

⁶ Sobre o conceito de formação humana, ver: HARDT, Lucia S. Entre as manobras da mão e do espírito: o assombro da formação humana. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 769-788, jul./set. 2013.

⁷ A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento normativo do Estado brasileiro que define o conjunto de essenciais aprendizagens que os alunos devem desenvolver na educação básica. É uma proposta de integração curricular a nível nacional que tem como objetivo a padronização. A proposta visa desenvolver conceitos e princípios éticos, políticos e estéticos. As perguntas que ficam em aberto pela BNCC são: quais conceitos e princípios serão esses? A BNCC vem como mais uma ferramenta castradora das possibilidades de liberdade individual na escola? O que deixamos de ganhar enquanto a proposta de educação estiver voltada para o mundo do trabalho e da cidadania? Para aprofundar o debate sobre a BNCC, ver debates do sociólogo Jessé Souza no que se refere aos interesses da elite dominante, e do filósofo Geraldo Horn no que toca aos prejuízos na formação humana.

racionalistas, isso para citar apenas alguns. A inevitabilidade de se valorizar todo o conhecimento já produzido é proporcional à dificuldade de apreensão. Torna-se impossível refutar ou concordar com linhas de estudo tão longevas a partir daqui. Nessa medida, cabe respeitar e compreender a situação dentro da possibilidade do diálogo, sabedores de que determinados períodos históricos pedem determinadas valorizações de pontos de vista e que mesmo assim haverá lacunas.

Diante desse desafio, que nos transportará para outros espaços e tempos, os textos em que a pesquisa se baseia serão os escritos em que os autores dissertam sobre educação. Max Stirner em seu texto sobre *O falso princípio de nossa educação* (1842, ano de seu conhecimento público) e Nietzsche em *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (1872, ano de seu conhecimento público). Em seus textos, a educação aparece como tema central. São trabalhos de início de carreira e alguns conceitos ainda não aparecem com clareza, ou ainda aparecem de forma a serem modificados no decorrer de seus trabalhos futuros. Apesar disso, a questão educacional, da formação, continua permeando os trabalhos de Stirner e Nietzsche no futuro, o que culmina na formação de homem que cada um dos autores termina por defender: o *Único* que encontramos em Stirner, e o *Espírito Livre* em Nietzsche. Por reconhecer certa dificuldade na compreensão das ideias gerais no trabalho de Stirner, também utilizamos como bibliografia principal o livro de Stirner *O único e sua propriedade* (1844), onde o autor trata de mostrar traços do *Único* que não aparecem no *O falso princípio de nossa educação*.

A bibliografia que servirá de base complementar para a compreensão de ambos os autores são não apenas as outras obras de Stirner e Nietzsche, mas também e, principalmente, comentadores de seus trabalhos. De Stirner contamos com a colaboração de Günther Freitag, Jean Barraué, Emile Armand, Christian Ferrer, Carlos Díaz, Albert Lévy, Bernd Laska, Saul Newman, Clovis Kassick e Sílvio Gallo. Além de John Henry Mackay, responsável pelo primeiro levantamento biográfico de Stirner, ainda em 1897.

Com Nietzsche, compartilharemos reflexões com Jorge Larrosa, Ana Maria Rosa, José Fernandes Weber, Oswaldo Giacoia Jr., Lúcia Hardt, Albert Lévy, Bernd Laska, Sílvio Gallo, João Constâncio e Jorge Viesenteiner. E, finalmente, o vigoroso trabalho biográfico de Curt Paul Janz, que foi reescrito do zero por algumas vezes até chegar a sua versão final.

O trabalho está organizado em 3 capítulos. No primeiro capítulo, entraremos na vida de Stirner e Nietzsche, na expectativa de entender as preocupações que atormentavam ambos. Por serem contemporâneos do século XIX, e por terem frequentado lugares comuns, poderemos ver que existem referenciais de seu tempo no pensamento dos dois autores que se refletem no percurso de suas obras.

No capítulo 2, entraremos na questão da liberdade e formação, trazendo uma possível aproximação dos conceitos para ambos os autores a partir da crítica que faziam a seu tempo, visualizando no *Único* de Stirner e no *Gênio* de Nietzsche o ideal que buscavam de formação. Além disso, abordaremos o método que os autores visavam para aplicar o que entendiam por melhor formação humana.

No capítulo 3, abordaremos em que medida a escola pode ser um espaço para o exercício da liberdade e como Stirner e Nietzsche observam os conflitos que essa liberdade pode trazer para a tradição. Concluiremos dialogando sobre a liberdade pedagógica dentro do ambiente escolar a partir das perspectivas de Stirner e Nietzsche.

Sem perder as esperanças, preparados para o erro,
sem pensar em fazer o certo. Com cuidado, muito
cuidado. Vocês devem encontrar por si mesmos.
Isso é algo importante não só para vocês,
mas para mim também.
Kazuo Ohno – treino e(em) poema

Que raízes são essas que se arraigam, que ramos se esgalham
Nessa imundície pedregosa? Filho do homem,
Não podes dizer, ou sequer estimas, porque apenas conheces
Um feixe de imagens fraturadas, batidas pelo sol,
E as árvores mortas já não mais te abrigam,
nem te consola o canto dos grilos,
E nenhum rumor de água a latejar na pedra seca. Apenas
Uma sombra medra sob esta rocha escarlate.
(Chega-te à sombra desta rocha escarlate),
E vou mostrar-te algo distinto
De tua sombra a caminhar atrás de ti quando amanhece
Ou de tua sombra vespertina ao teu encontro se elevando;
Vou revelar-te o que é o medo num punhado de pó.
T. S. Eliot – Terra Desolada

CAPÍTULO 1

1. Podemos aproximar Stirner e Nietzsche e defender a escola?

O Inferno é aquilo que se pensa ser e está onde se pensa estar. Se você julga que está no Inferno, então está. E a vida, para o homem moderno, tornou-se um Inferno eterno pelo simples motivo de ter perdido toda a esperança de chegar ao Paraíso. Nem sequer acredita no Paraíso que ele próprio criou. Por seus próprios processos de raciocínio, se condena – ao profundo inferno freudiano da realização dos desejos.

Henry Miller – A hora dos assassinos

A centralidade da educação para a vida é vista pelo tamanho de sua institucionalização e pela representatividade de seus processos. Em sua concepção prática, a educação é necessária para que dividamos símbolos e padrões linguísticos, que é condição para compreensão do outro e de si mesmo, tornando-se, assim, fundamental para a vida em sociedade. Por tratar da compreensão dos outros, é na educação que reside a preocupação na formação do ser humano, pois ela dialoga com as condições sociais, e atua diretamente na vida.

A relação da educação com a vida, compreendida por Bárbara Freitag (1980), demonstra que as gerações passadas reverberam na criança os estados físicos, mentais e morais que se deram através das instituições educacionais, onde os conteúdos são independentes das vontades individuais e se impõem coercitivamente ao indivíduo, conduzindo-o à socialização com o sistema social. Masschelein e Simons (2014) complementam dizendo que “a formação de uma criança (‘o pedagógico’) é da alçada da família, mas, na verdade, a escola desempenha um importante – e, para nós, principal – papel também nisso” (p. 61). O processo educativo proporciona um certo movimento de transição cultural que se faz de forma impositiva, fazendo da presença das instituições educacionais, e sua padronização, a problemática que se refere às possibilidades na escola.

Assim como Freitag, outros autores, com Michel Foucault sendo um dos maiores expoentes, também já questionavam o papel coercitivo da escola na vida das crianças. A tal ponto que a escola só parece ter se mantido presente até os dias de hoje por conta de aproximações com o Estado e a religião, sob o pano de fundo do mercado. Porém, a maneira de conduzir o ensino e formalizar as regras sociais dentro da escola tem se modificado desde sua criação. A crítica à instituição escolar se intensificou de tal forma que se defendeu o fim da instituição como a solução para

muitos dos problemas da humanidade. Jan Masschelein e Maarten Simons em *Em Defesa da Escola* (2014) defendem que foi principalmente a partir da segunda metade do século XX, na figura do Austríaco Ivan Illich e de seu livro *Deschooling Society*⁸ (1972), que inicia-se um processo em defesa do fim da instituição escolar. A tese de Illich é baseada em críticas inalienáveis, como a desatualização da instituição e quebra da onisciência escolar como única fonte de conhecimento. Todavia, a crítica de Illich também pode ser vista como uma outra interpretação, para além da mera destruição da escolar. Devemos estar prontos para uma outra interpretação! E foi assim que Masschelein e Simons fizeram. Buscaram pontos positivos dentro desse ambiente “condenado” para defender sua absolvição. Através das críticas, defenderam a escola como possibilidade de desenvolver um trabalho. Que escola é essa? Não cabe aqui discutir, mas é preciso sustentá-la por hora, pois é de onde falamos agora.

Por isso, sair *em defesa da escola* é uma condição *sine qua non* do trabalho, pois ele sustenta um espaço de atuação. O espaço é uma condição de existência do ser no tempo. Sem o espaço de ensino, ele não existe. Esse espaço não necessariamente pressupõe as condições de ensino que temos hoje. Pois tudo que compõe a educação de hoje é fruto de uma construção histórica, e por isso passível de ser modificado, ressignificado e transformado. A mudança da escola não significaria a extinção da educação, mas o caminhar a uma nova abertura. A escola não passa de uma invenção e por isso pode vir a desaparecer em algum momento. Entretanto, para o recorte desse trabalho, é importante nos atermos à existência do espaço que conhecemos hoje, por mais que ele carregue críticas⁹ enquanto espaço de autoritarismo, submissão, adequação. Tentamos nos ater ao espaço de ensino formal enquanto local de troca, e assim debater dentro de suas condições. Esse

⁸ “Sociedades sem Escolas”.

⁹ Que fique claro que não se pretende negar a história da concepção escolar e suas mazelas. Para aprofundamento no assunto, sugerimos o artigo de Dallabrida (2004) em que o autor realiza uma pesquisa sobre o nascimento da escolarização baseado nos trabalhos de André Petitat, *Produção da escola / Produção da sociedade* (1994), e de Varela e Alvarez-Uría, *Arqueología de la escuela* (1991). Petitat, sociólogo canadense, estuda o surgimento dos sistemas escolares estatais fazendo uma análise sócio-histórica de alguns momentos importantes do processo de escolarização no Ocidente, principalmente no que diz respeito à influência do contexto religioso em todo o processo educativo. Já que as Reformas religiosas, guerras de religião e a formação dos Estados modernos inauguraram uma concorrência por influência, que gerou uma expansão do número de colégios, divisão de grupos em idades, sequenciação de saberes, utilização do tempo linear e cronológico (influência das cidades mercantis do século XIV) e o “dualismo escolar”, ensino diferenciado para diferentes “classes sociais”. Dallabrida também salienta a genealogia da educação realizada pelos espanhóis Varela e Alvarez-Uría (1991), onde se destaca a característica de “espaço conventual” das instituições de ensino, onde se exerce uma lógica ordenadora e reguladora.

espaço é aquele que permite a existência do momento escolar, o *skholé* – tempo livre – como possibilidade de suspensão de valores, posições e condições de aprofundamento da aprendizagem, local do esclarecimento e do desconhecido, e ambiente do desenvolvimento da linguagem que possibilite compreender e ser compreendido.

É por essa razão que o trabalho se alia *Em Defesa da Escola*, pois acredita juntamente com os autores que:

(...) a escola pode ser reinventada, e é precisamente isso o que vemos como nosso desafio e, como esperamos deixar claro, a nossa responsabilidade no momento atual. Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. Para nós, o futuro da escola é uma questão pública – ou melhor, com essa apologia, queremos torná-la uma questão pública (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 6).

Em outras palavras, o que se faz aqui é defender a escola, transformando o seu interesse em questão de interesse público, uma escola que sirva a seus usuários, em que sua única intencionalidade esteja em proporcionar possibilidades, para além de competências e habilidades pré-estipuladas sobre concepções planejadas, sobre bases socioeconômicas planificadas em escalas globais e baseados em políticas de assistencialismo e em que provas criadas por meio de acordos com órgãos econômicos como o FMI não limitem seu objetivo. Mas como fazer isso sem se travestir de moralismos e falsos juízos? A que custo assumiríamos essa proposta?

O desafio está em encontrar uma escola que sirva aos seus usuários e que ao mesmo tempo possa contemplar a multiplicidade de particularidades envolvidas. A defesa de uma ideia que represente o interesse de qualquer pessoa, pois fala de interesses humanos, e que contemple individualidades dentro de um contexto complexo, pois cada pessoa é um universo de ideias, sensações e situações. Uma formação que não termine na obtenção de um certificado ou na realização de uma prova, mas que transpasse a vida. E, por trabalhar a vida, debater com pensadores que pensem a vida. Por isso Stirner e Nietzsche, para buscar propostas de alianças educativas com o propósito de alcançar um ideal de formação humana que sirva como norte de trabalho para uma ação pedagógica.

Por isso que, em um campo tão extenso e diverso de autores que problematizam a importância da educação, temos aqui *O falso princípio da nossa educação* de Max Stirner (2001) e *O futuro de nossos estabelecimentos de ensino* de Friedrich Nietzsche (2004).

Max Stirner (1806 – 1856) e Friedrich Nietzsche (1844 – 1900) são autores alemães do século XIX, que frequentaram localidades similares na Alemanha¹⁰, tanto como estudantes quanto como professores. Os dois autores tiveram influência em seu tempo, foram mal compreendidos em grande parte dele, e com críticas que continuam causando polêmicas que nos desafiam até os dias de hoje. A proposta de explorar Stirner e Nietzsche mais a fundo se faz na crença de que ambos podem ser mais explorados dentro de uma perspectiva educacional não normativa. Mas por que os dois autores? Porque parto do pressuposto de que esses autores se complementam, mesmo na contradição, trazendo valor e enriquecendo o trabalho um do outro, principalmente se utilizados analiticamente. A partir daqui, a intenção é que Stirner e Nietzsche auxiliem a pensar sobre educação, com preocupação na formação humana. Ambos veem¹¹ na educação o mecanismo essencial da formação de sistemas sociais, sua manutenção e potencial desenvolvimento e, por isso, uma mudança na concepção de formação poderia trazer consequências sensíveis para a sociedade.

1.1 Os homens perturbados, Stirner e Nietzsche

Antes de adentrarmos a obra dos autores, precisamos saber de quem falamos. Obviamente que repetir a vida de Stirner e Nietzsche aqui seria apenas uma reprodução de palavras ditas, uma vez que grandes obras já foram escritas sobre eles. Porém, vale lembrar que todo contato é uma relação particular, que se revela aos poucos apenas aos envolvidos, com a significação da relação se

¹⁰ Entre essas localidades se destacam Bayreuth, Bonn, Leipzig e Berlim.

¹¹ Se o pensamento de Stirner é mais simples e direto, por não ter produção ampla e diversa, Nietzsche, além de enigmático, por escrever com aforismos e metáforas, possui vasta obra acadêmica que se estendeu através do tempo. Nietzsche, como processo do amadurecimento acadêmico, parece para muitos estudiosos ter mudado seu pensamento durante sua trajetória acadêmica, o que dificulta ainda mais a compreensão de suas ideias, pois elas parecem contraditórias à primeira vista. Para Albert Levy (2016), que defendeu sua tese sobre Stirner e Nietzsche em 1904, é no segundo período do pensamento de Nietzsche que o autor mais se aproxima das ideias de Stirner. A dificuldade de determinar e reconhecer o pensamento dos autores engloba o que nos ensinou Dilthey (GRONDIN, 2012), que as ideias presentes nos escritos de ambos os autores são parte de um momento específico do passado, sua vida, expressão e compreensão de mundo, e, quando reinterpretadas no presente, podem perder ou ganhar outras características.

construindo na intimidade. A relação entre os autores é vista aqui como importante de ser ressaltada, pois determina a forma como os trabalhos serão interpretados. Antes de qualquer expressão, temos consciência de nossa limitação em levantar questões sobre a história e temos que concordar com Rosane Preciosa (2010) quando diz que

Inumeráveis serão sempre os estilos de existir e registrá-los em suas múltiplas manifestações é quase uma impossibilidade. Não passam de matéria fluida, híbrida, inflamável. Talvez o que se possa deles captar seja apenas os nós mais visíveis dessa escorregadia trama, suas linhas de força, seus pequenos coágulos. Pensar em estilos de viver é pensar em topologias que se formam e deformam o tempo todo (p. 39).

Portanto, não temos a pretensão de revisar a vida de Stirner e Nietzsche, mas apontar certas delimitações, certos coágulos e intervenções que nos mostram quão importante é o contingenciamento da vida para esses pensadores que são considerados filósofos da vida, assim como esse trabalho busca ser. Por isso, retomaremos uma breve explanação da vida de Stirner e Nietzsche para mostrar como a possibilidade de uma relação de liberdade na educação pode ser interpretada. Não é a mera tautologia que se faz presente, mas a relevância de se dizer como se vê aquele de quem se está falando. Stirner e Nietzsche estão intimamente ligados com a própria vida, e seus corpos são reflexos de suas obras e vice-versa.

As palavras de Richard Blunck, em prefácio sobre a biografia de Nietzsche, podem facilmente ser aplicadas também a Stirner:

Em nenhum momento, seu pensamento procura se desprender da vida e se livrar dos impulsos de sua personalidade, antes resulta e surge sempre da profundidade de ambos e é apenas expressão destes. A “objetividade” não representa nem mesmo uma desejabilidade, pois solapa a vida que, para ele, é sempre maior; o “conhecimento puro” nada mais é do que uma autoenganação e um enfraquecimento da personalidade criativa. A própria vida lhe é a verdade, e, por isso, não pode abstrair dela para alcançar o conhecimento de algo “verdadeiro em si”. Para Nietzsche, a personalidade criativa é a forma suprema da vida (JANZ, 2016, p. 23).

A citação demonstra o quanto intensa era a vida e a reflexão de Nietzsche. Antes de entrarmos mais a fundo na vida dos dois autores, um comentário sobre os materiais biográficos encontrados, pois faremos uma interpretação da interpretação.

De Stirner não se sabe muita coisa. O único material disponível sobre a vida de Stirner ainda não tem tradução para o português e foi produzido por John Henry Mackay (1864 – 1933), um escocês que cresceu na Alemanha. Mackay era escritor, poeta e biógrafo. Ficou conhecido por sua perspectiva anárquica e pelos escritos sobre homossexualidade. Sua obra sobre Stirner foi escrita em 1898 para contar a história de vida do autor, e não sua perspectiva filosófica. A biografia de Stirner foi reeditada em 1910 e 1914 e apenas traduzida para o inglês em 2005.

O trabalho foi reconstituído por Mackay através de fragmentos escritos pelo autor nas poucas cartas encontradas. O que ajudou na reconstrução da biografia do autor foram depoimentos de pessoas que conviveram com Stirner. Entre as pessoas, se fazem importantes para apimentar as polêmicas entre os autores os nomes de Hans von Bulow, Marie von Bulow (posteriormente conhecida como Cosima, esposa de Richard Wagner), Malwida von Meysenbug e Eduard Mushacke¹². Infelizmente, o autor da biografia não diz quem falou o que sobre todos os assuntos na vida de Stirner, dificultando a criação de paralelos entre a vida de Stirner e Nietzsche.

O trabalho sobre a vida de Nietzsche é sensivelmente mais denso e trabalhado. Nietzsche é um autor com influência muito maior que Stirner, assim como com maior produção acadêmica. Por isso, possui um número extenso de trabalhos biográficos. Dentre os trabalhos mais influentes, notórios e atuais está o de Curt Paul Janz (1911 – 2011). Janz foi um músico suíço e se interessou não só pela obra filosófica de Nietzsche, mas também pela obra musical. A biografia de Nietzsche concluída por Janz começou a ser produzida por Richard Blunck¹³. Após a morte de Blunck em 1962, Janz assumiu a obra e a concluiu em 1978. O trabalho de

¹² Pai de Hermann Mushacke, grande amigo de Nietzsche. Nietzsche conheceu Eduard em Berlin (JANZ, 2016, p. 141) quando os dois amigos visitaram a cidade em outubro de 1865. Eduard Mushacke foi um grande amigo de Stirner do grupo de “Jovens hegelianos”, juntamente com Bruno Bauer, Friedrich Engels, Adolf Rutenberg, Eduard Meyen and Ludwig Buhl (MACKAY, 2005, p. 90). Somasse ao grupo de “jovens hegelianos” também as figuras de Karl Marx, David Strauss, Arnold Ruge, August von Cieszkowski, Karl Schmidt and Edgar Bauer. “Jovens hegelianos” se caracterizava por ser uma sociedade de intelectuais que criticavam política e religião de forma radical para os padrões da época. A sociedade iniciou seus encontros em 1837 e posteriormente modificou seu nome para “Os livres” (The Free).

¹³ Richard Blunck toma a biografia de Nietzsche escrita pela irmã de Nietzsche, Elizabeth Forster-Nietzsche, como ponto de partida de sua obra. Ele explora as fontes antigas e encontra novas. Quando o trabalho estava quase completado, em 1945, a obra impressa foi destruída durante a guerra. Blunck recomeçou o trabalho e decidiu explorar ainda mais as fontes. A grande quantidade de informações coletadas fez com que Blunck dividisse a obra da vida do autor em três volumes. O primeiro foi publicado em 1953. O segundo não chegou a ser publicado, pois Blunck morreu de infarto em setembro de 1962. Janz recebeu a incumbência de completar a obra e por não ter encontrando fontes de pesquisa suficientes para continuar o trabalho decide recomeça-lo do início.

Nietzsche tem uma peculiaridade, pois muitas informações existentes na biografia vêm de cartas escritas pelo próprio autor. Isso traz uma complexidade psicológica para a biografia. Uma facilidade em disponibilizar os dados, mas uma dificuldade em entender a complexidade em que os dados se inserem. O trabalho de Janz traz o contexto histórico da época com as cartas trocadas entre Nietzsche e seus familiares, amigos, professores e conhecidos. Assim como fragmentos de seu diário com alguns de seus pensamentos. A obra de Janz é considerada como uma das mais completas já empreendidas sobre a vida de Nietzsche, pois “segue um plano de composição que harmoniza extensão e profundidade, profusão de informações interessantes e rigor da análise hermenêutica” (p.7), como descreve Oswaldo Giacóia Junior no prefácio à edição brasileira à obra de Janz.

Como a intenção não é repetir tudo o que Mackay e Janz disseram, o recorte nas biografias ao nosso olhar está destinado a localizar os momentos que poderiam nos inserir aos contextos que envolveriam os autores no momento da produção de seus escritos sobre educação. Para tanto, iniciamos com a biografia de Stirner, de seu nascimento a sua morte, e iremos até o momento em que Nietzsche nasce, encerrando a recapitulação biográfica no momento da produção e apresentação do texto *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino*. A opção de contar a vida de Stirner até sua morte se deu pela importância de Nietzsche já estar vivo e por isso poder contar um pouco mais do contexto da época, por mais particular que ele seja.

1.1.1 Max Stirner

Max Stirner nasceu em 25 de outubro de 1806, na cidade de Bayreuth, região da Baviera, e foi batizado dentro da comunidade religiosa evangélica luterana com o nome de Johann Caspar Schmidt, em homenagem ao padrinho. Johann era filho único e perdeu o pai, pintor de retratos e produtor de instrumentos musicais, precocemente¹⁴. Sua mãe, Sophia Eleonora, se casou novamente dois anos depois, com o assistente de tribunais Heinrich F. L. Ballerstedt. Logo após o casamento, Sophia Eleonara, agora chamada Frau Ballerstedt, se mudou com o marido em 1809 para Kulm, onde esse tinha uma casa e duas farmácias, deixando o jovem Johann para trás, aos cuidados do padrinho, Johann Caspar Martin Sticht e sua esposa

¹⁴ Seu pai, Albert Christian Heimrich, morreu no dia 19 de Abril de 1807, aos 37 anos, por conta de uma hemorragia causada por esforço físico em demasia. Stirner estava com 6 meses de idade.

Anna Marie. Apenas em 1810 Johann se mudou para Kulm com a mãe e com o padrasto, que se torna seu guardião legal.

Após alguns anos em Kulm, em 1818, Johann volta a Bayreuth buscando melhores condições educacionais e ingressa no *Latin Preparatory School*. Novamente, fica aos cuidados de seu padrinho até seu ingresso na universidade, que aconteceu em 1826, aos vinte anos. Johann era considerado um estudante de destaque; além da participação na escola, Johann também complementava seus estudos com aulas particulares de latim, francês, música e piano. Sua biografia (MACKAY, 2005, p. 31) não explica claramente quem pagava suas contas, mas afirma que o jovem aprendia rápido e com o passar do tempo foi capaz de ofertar aulas de latim em troca de aulas de francês e de música.

Johann se matriculou em filosofia na universidade de Berlim em 18 de outubro de 1826. Durante seu curso, teve aulas com Heinrich Ritter, Carl Ritter, August Bockh, Schleiermacher, Hegel, Marheineke, Neander, entre outros. No total, Johann esteve presente em 22 cursos. Acabou por cancelar inesperada e inexplicavelmente sua matrícula na universidade em 1 de setembro de 1828. Johann então partiu para Erlangen, e se matriculou na universidade de Erlangen, onde sua mãe havia nascido e onde tinha parentes. Em Erlangen, Johann assistiu apenas dois cursos e logo depois cancelou novamente sua matrícula. Ele iniciou então uma longa pausa de três anos e meio dos estudos formais, iniciada com uma viagem de seis meses pela Alemanha. Ele passou por Königsberg, Kulm e finalmente voltou a Berlim em 1832, aos 26 anos, onde decidiu retomar seus estudos acadêmicos.

Dois anos depois, Johann se encontra sem dinheiro e precisa parar seus estudos novamente para poder trabalhar. Ele se inscreve em 2 de junho de 1834 no concurso para certificação enquanto professor. Após longo período de testes escritos e orais, e uma visita inesperada de sua perturbada¹⁵ mãe, Johann finalmente consegue a certificação de *qualified facultas docendi* em 29 de abril de 1835. A certificação possibilitou Johann o reconhecimento como professor, mas a oficialização disso ainda dependia da realização de um estágio de docência, o qual foi realizado no Royal Realschule em Berlim e durou um ano. Johann deixa a escola em novembro de 1836. Ele tentou uma colocação como professor do *gymnasium*, mas nunca conseguiu realizar seu plano. Johann também nunca conseguiu

¹⁵ A mãe de Johann estava passando por problemas mentais sérios e veio a Berlim à procura de ajuda médica.

completar seus estudos universitários, porém assinou seu nome diversas vezes como doutor em filosofia (MACKAY, 2005, p. 48).

No ano de 1837, morreu seu padrinho e sua mãe é internada no asilo privado de loucos, no qual ela fica até sua morte. Seu padrasto havia morrido em 1835¹⁶. Em 1833, Johann havia conhecido Agnes Clara Kunigunde Burtz e, após curto relacionamento, eles se casam em dezembro de 1837. Em agosto de 1838, durante o parto do que viria a ser seu primeiro filho, Agnes e a criança morrem. O casamento dura menos de um ano. Johann se casa novamente em 1843, com a distinta Marie Wilhelmine Dahnhardt, que vinha de uma família mais estruturada e possuía boa soma de dinheiro. O casamento levou cerca de dois anos para se desfazer, não gerou herdeiros e consumiu todo o dinheiro de Marie Dahnhardt que acabou se mudando para a Inglaterra em busca de emprego. Foi a Marie Dahnhardt que Johann dedicou seu maior trabalho, *O Único e sua propriedade (Der Einzige und sein Eigenthum)*.

Necessitando de dinheiro, Johann sobrevive dando aulas esporádicas, até que em 1839 ele consegue uma posição como professor em uma instituição privada de jovens moças. Johann trabalha para a instituição durante cinco anos, quando se demite voluntariamente. Esses cinco anos podem ser considerados fundamentais para a carreira filosófica de Johann. Principalmente a partir de 1841, quando Johann começou a conviver com homens e mulheres considerados jovens intelectuais radicais acadêmicos, que variavam de psicólogos, filólogos, escritores, jornalistas, a poetas no bar de Jacob Hippel.

O grupo, autointitulado “Os Livres”, não era considerado uma organização, confraria, sociedade, ou associação, e nunca tiveram um presidente nem regras estabelecidas. Seu início é creditado a Bruno Bauer e seu irmão Edgar. Existia um círculo interno, composto de participantes mais intensos, e um círculo externo, com membros que também contribuía, mas eram menos frequentes. Os encontros eram diários e os assuntos debatidos variavam, mas a maioria das ideias eram radicalmente liberais. Não existia ordem de fala, nem pauta. Era um debate aberto e todos poderiam fazer intervenções livremente. Por ser dessa natureza e por ter encontros diários no bar Hippel, o encontro dos livres nem sempre era realizado com debates. Havia dias em que predominavam jogos de cartas, noitada de bebidas e

¹⁶ Sua esposa Anne morre no início de 1938. Johann não tem mais vínculos familiares próximos.

encontro com poucas ações e/ou poucos participantes. Como esse grupo, existiam outros similares em Berlim, mas “Os Livres” eram conhecidos pelo radicalismo liberal, e seus participantes nem sempre concordavam com os diversos pontos.

O codinome Max Stirner não encontra confirmação de quando começou a ser utilizado ou quem foi o responsável. De acordo com Mackay, o apelido foi dado por colegas da faculdade. Christian Ferrer, um estudioso sobre Stirner, arrisca dizer que foi Engels quem nomeou Johann como Max Stirner. Engels é responsável pelo único retrato existente de Stirner. Max Stirner significava testudo, do alemão *Stirn*, testa.

À parte sua escrita e sua participação no grupo dos livres, ninguém sabia nada sobre a vida de Stirner, sua renda, seus desejos, prazeres e dores. Ele não os dividia com ninguém. Stirner não tinha inimigos, mas tampouco possuía amigos íntimos. Diziam que ele evitava a intimidade a ponto de ser chamado de fraco, passível e sem energia pelos colegas. Não vangloriava seus sucessos e vivia uma vida simples, sempre acompanhado do cigarro. Stirner permanecia em silêncio a maior parte do tempo em que estava no Bar Hippel, porém não era antissocial. Frequentava a casa de colegas e viajava para cidades vizinhas com os companheiros do grupo dos livres.

Por influência do grupo dos livres, Stirner começou a contribuir com escritos para jornais com o pseudônimo de Max Stirner a partir de 1841, principalmente a *Gazeta Renana*¹⁷ e o *Leipziger Allgemeine Zeitung*, entre muitos outros. Foi em abril de 1842, na *Gazeta Renana*, que Stirner publica *O falso princípio de nossa educação ou humanismo e realismo (Das unwahre Princip unserer Erziehung oder der Humanismus und Realismus)*. Nessa época, existia censura para o controle de publicações em Berlim. Qualquer edição com mais de 15 páginas deveria passar pelo censo para ter aprovada sua publicação. Por isso, havia muitos jornais que conseguiam publicar os escritos, mas de forma fracionada, durante várias edições e muitas vezes usando o artifício de edições intercaladas. Para dificultar ainda mais o controle da censura, muitos escritores utilizavam codinomes, letras ou símbolos como assinatura. Stirner também usava símbolos e letras para assinar, como um círculo, ou um asterisco, ou uma cruz, ou mesmo letras como MP¹⁸ e MS. De acordo com Mackay (2005, p. 97), os escritos de Stirner eram identificados pela escrita e

¹⁷ Antes de Karl Marx se tornar o redator-chefe em 1842.

¹⁸ MP vem do latim *manu propria*: feito à mão. Diversos autores chegavam a utilizar essa assinatura para serem identificados como porta-vozes de um discurso independente.

pela determinação, raras para a época. Diversas vezes, o autor convidava para a busca da salvação “não do lado de fora ou acima do indivíduo, mas sim para ele ser a salvação e o salvador de si mesmo”; ele dizia “venham a si mesmos” e “sejam vocês mesmos”.

Pelo caráter transgressor de suas ideias, Stirner não conseguiu fazer de suas publicações uma fonte de renda. O casamento com Marie Dahnhardt, a qual possuía uma boa quantia de dinheiro fruto de herança, ajudou a manutenção da vida no início do casamento em 1843. Mas a publicação do mais importante e perturbador trabalho de Stirner, *O único e sua propriedade*, foi lançada e logo censurada em dezembro de 1844. Com medo da repercussão e almejando algum dinheiro fruto de seu livro, Stirner abandonou o emprego junto à escola de moças. A herança de Marie Dahnhardt foi sendo gasta com rapidez e o casal começou a procurar alternativas. Uma delas foi abrir um comércio com o pouco dinheiro que sobrou. Stirner então resolveu abrir uma loja para revender leite.

As informações sobre esse comércio são incertas, mas o que Stirner tinha em mente era ganhar dinheiro com a venda de leite que era considerado produto caro na região. A falta de familiaridade de Stirner com o comércio não rendeu bons frutos e a tentativa de comércio de leite faliu rapidamente. Por conta da necessidade de dinheiro, Marie Dahnhardt viajou à Inglaterra, pois havia recebido uma proposta de emprego. O final do casamento se deu por meio de troca de cartas. Stirner abandonou os círculos de amizade e sobreviveu de empréstimo em empréstimo no banco. Quando o dinheiro dos empréstimos acabou, Stirner passou o resto de sua vida fugindo dos cobradores, mudando de endereço para não ser encontrado. Stirner morreu em junho de 1856, depois de ser picado por um inseto. A picada desencadeou uma febre nervosa, fruto de um carbúnculo que se espalhou pelo corpo. Em seu velório, estavam presentes velhos e poucos amigos como Bruno Bauer e Ludwig Buhl. “Johann Caspar Schmidt estava morto, como Max Stirner que havia morrido antes dele” (MACKAY, 2005, p. 207).

1.1.2 Friedrich Nietzsche

Nietzsche nasceu em 15 de outubro de 1844 na Prússia, na cidade de Rocken. Sua sucessão genealógica¹⁹ vem da alta burguesia e do clero, repleta de talentos geniais, poetas e pensadores. A característica intelectual humanística era comum na região central Alemã e produziu diversas personalidades criativas. Nietzsche era filho do professor doméstico e pedagogo Karl Ludwig Nietzsche, que, formado em teologia, recebeu a incumbência de ser pastor de Rocken por ordem suprema do rei da Prússia, Frederico Guilherme IV. Franziska era a sexta filha²⁰ de uma família de pastores que vivia em Pobles. Seu pai, o Pastor Oehler, costumava escrever muito e guardava seus escritos. De acordo com Janz (2016, p. 40), seu neto Nietzsche parece ter sido influenciado por esse hábito de escrita. Ludwig, com 30 anos, conheceu Franziska, de 17, e se casaram em 1843. Nietzsche nasce um ano após o casamento e é batizado como Friedrich Wilhelm, em homenagem ao rei da Prússia Frederico. Ludwig e Franziska tiveram outros filhos: em julho de 1846 nasce Elisabeth e, em fevereiro de 1848, Joseph.

O pai de Nietzsche também era um amante da música e gostava de improvisar no piano. Ele gostava de tocar piano juntamente com o filho mais velho. Janz conta que Nietzsche fala com carinho do pai em cartas trocadas com Overbeck e também em trechos da obra *Ecce Homo*. Entretanto, Nietzsche não conviveu muito com seu pai. Ludwig adoeceu, e em julho de 1849 faleceu. As causas da morte são incertas. A versão de Franziska é de que seu marido teria adoecido por conta de uma lesão na cabeça, fruto de uma queda em uma escada de granito. Existem versões, porém, que afirmam que a morte do pai de Nietzsche foi fruto de uma doença mental, o que poderia ressaltar o caráter genético da doença que atingiu Nietzsche posteriormente. Soma-se a essa desgraça outra catástrofe na família: morre Joseph, o irmão caçula de Nietzsche, por conta de convulsões, em 1850.

Com a morte de Ludwig e Joseph, Franziska decide mudar-se para Naumburg, onde havia conhecidos e familiares que poderiam auxiliar com os cuidados das crianças e com as contas da família, já que a pensão de Franziska era

¹⁹ O trabalho do arquivista alemão Max Oehler mostra ligação genealógica entre Nietzsche e diversos professores renomados da época. O arquivista também encontrou relação sanguínea entre as mães de Nietzsche e de Richard Wagner.

²⁰ De acordo com neurologista Alemão P.J. Mobius, Franziska tinha alguns irmãos que sofriam deficiências mentais. Uma de suas irmãs teria se suicidado e a outra enlouquecido.

pequena e a família Nietzsche era bastante rica. Em Naumburg, Nietzsche começa a estudar na escola pública para começar a desenvolver sensibilidade social, porém o jovem apresentou problemas de adaptação. Nessa época, Nietzsche fazia aulas de piano juntamente com sua mãe, que também o incentiva a escrever versos. Aos 14 anos, Nietzsche já possuía grande número de versos produzidos e já conseguia dividir suas obras poéticas em 2 períodos. O terceiro período inicia-se em 2 de fevereiro de 1858, data do aniversário de sua mãe. Foi quando Nietzsche decidiu escrever uma poesia por noite para aperfeiçoar sua escrita, sempre focado na grandeza da ideia. Nessa mesma época, Nietzsche escreve sobre música, apresentando uma repulsa à música moderna, a tudo o que não era clássico. Um pouco antes, Nietzsche havia adaptado a sinfonia de Beethoven para o piano a quatro mãos e escrito duas sonatas. Também escreveu sua primeira autobiografia. Sua produção e destaque na escola pública fizeram com que o diretor da escola interna *Landesschule Pforta*²¹ oferecesse uma bolsa de estudos a Nietzsche.

Em *Pforta*, Nietzsche fez seus primeiros amigos, e, juntamente com Pinder e Gustav Krug, fundou o ‘Clube dos três’, um grupo que se comprometia a trocar mensalmente materiais de produção própria sobre arte e literatura para que os outros pudessem criticar livremente. “Pensávamos assim, graças a esta vigilância mútua, tanto mais estimular ou refrear nossas inclinações para a cultura” disse Nietzsche sobre o grupo no texto *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino* (NIETZSCHE, 2011, p. 59). Aos 15 anos de idade, Nietzsche já falava como um professor, estética que o influenciava desde a infância, “*pathós* que ele herdou de pastores, professores e educadores” (JANZ, 2016, p. 79). Aparentemente influenciado pelo espírito da época, refletido pelas ideias de Humboldt²², o ideal de Nietzsche não parecia ser a mera erudição, mas um ideal de formação universal.

²¹ *Pforta* ficava a uma hora a pé de Naumburg. Nietzsche começou os estudos na escola em outubro de 1858, quando ela era considerada um centro de formação humanística de referência e tinha entre seus alunos diversos eruditos conhecidos. Lá viviam 12 professores, 180 alunos e 20 pensionários. A escola prezava pelo predomínio de leis antigas e rígidas, com seriedade de estudos nos clássicos, distância das distrações urbanas e foco no desempenho científico e incentivo às atividades físicas como natação, ginástica e jogos. Os alunos voltavam às suas casas durante as férias de verão e feriados.

²² Foi Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) que, refletindo sobre a relação entre cultura e formação, notou que as faculdades e aptidões serviam também como forma de harmonizar o caráter e o desenvolvimento da sensibilidade do ser. A perspectiva neohumanista perpetrada por Humboldt começa a tratar *Bildung* como um termo relacionado à formação de inferência moral, religiosa, intelectual e estética, intimamente ligada ao progresso moral da humanidade. Da mesma forma que o termo marca a aspiração individual ao universal, ele também explicita a diferença por conta dos modelos de apropriação e expressão do mundo através da linguagem.

Nietzsche começa a escrever filosoficamente aos 17 anos, em 1862, seu último ano escolar. Seu primeiro trabalho para o 'Clube dos três' foi apresentado com os temas "*Fatum* e história" e "Vontade livre e *fatum*". Em "Vontade livre e *fatum*", Nietzsche "defende que a "vontade livre se manifesta como aquilo que não tem amarras, como o aleatório: é a liberdade infinita, o vagante, o espírito"". Diz o jovem Nietzsche: "[...] O *fatum* é a força infinita da resistência contra a vontade livre; a vontade livre sem *fatum* é tão impensável quanto o espírito sem o real, quanto o bem sem o mal" (JANZ, 2016, p. 90). Para mensurar a ousadia de seus pensamentos, Janz ressalta que temos que lembrar como Nietzsche se sentia preso à sua herança genética e ao seu processo educativo. O autor começa a adquirir uma autoconfiança em seus pensamentos.

A mãe de Nietzsche admirava mais a condição dele de se destacar na escola pelas boas notas e condutas do que pela forma que seu pensamento estava tomando. Ela concede relativa liberdade de escolhas ao seu filho, mas o observa atentamente e produz grande influência sobre ele. Nietzsche era considerado o melhor aluno de *Pforta*, mas aos 18 anos começava a mostrar mais personalidade, causada pela pressão de "escolher" seu futuro. Já tinha certa consciência de suas preferências, mas tinha medo de escolhê-las porque sabia que teria que abdicar de algo e talvez "sejam estes justamente meus filhos preferidos!" (JANZ, 2016, p. 103).

Em agosto de 1864 começam os exames finais, e Nietzsche se dedicou em todas as matérias. Conseguiu destaque em Grego e falhou em matemática. Em 7 de setembro de 1864, Nietzsche se despede de *Pforta* com seu diploma e rumo a Bonn, agradecendo a Deus, ao rei, a *Pforta*, aos professores e a seus colegas. Em *Pforta*, acontecem também os primeiros casos clínicos de Nietzsche, registrados pelo médico da escola. De 1859 a 1864 foram vários registros de casos, entre eles; reumatismo, catarro, resfriado, inflamação de ouvido, diarreia, dores reumáticas de cabeça e congestões na cabeça.

Na Universidade de Bonn, Nietzsche começa a estudar teologia, reconhecidamente por influência da mãe. Ele viaja com seu amigo de *Pforta*, Deussen, e lá chegam em 16 de outubro. Em 23 de outubro, com Deussen, Nietzsche ingressa na "Confraria Franconia²³". No começo, a relação com o grupo o

²³ Uma das várias corporações estudantis da época. Eles se reuniam para discutir, beber e se ajudar. A confraria "Franconia" era recheada de ex-alunos de *Pforta* e havia muitos filólogos e amantes da música entre eles, temas que chamavam a atenção de Nietzsche.

agradou, mas com o tempo começou a aborrecê-lo. Nietzsche não gostava dos hábitos do grupo, principalmente do consumo da cerveja. Ele também não estava feliz em Bonn, vivia sem dinheiro, contraindo dívidas. Nietzsche também não estava preocupado com os estudos e pouco se empenhava. Em 1865, Nietzsche volta para casa na páscoa. “Estava mais gordo devido ao consumo de cerveja, e seu modo de falar, tão elegante até então, havia cedido a um tom mais rude” (JANZ, 2016, p. 125). Ele também havia perdido a delicadeza nas palavras. E ao mesmo tempo em que comunicou sua mãe que abandonaria o curso de teologia, também se recusou a acompanhar a família para a Eucaristia no dia de Páscoa. Janz acredita que o contato com a obra *Das Leben Jesu (A vida de Jesus)* de David Strauss²⁴ tenha mexido com Nietzsche na época e tenha influenciado diretamente essas escolhas.

Nietzsche tinha um relacionamento com a irmã de respeito e de admiração. “Nietzsche via nela a mulher que o entendia, pelo menos como irmão. E ela foi a mulher que sempre estaria presente na sua vida” (JANZ, 2016, p. 127). A irmã também admirava o irmão e costumava responder às necessidades do irmão prontamente. Para Janz, o relacionamento dos dois teve uma influência grande na vida de Nietzsche, a ponto de Elizabeth ser seu referencial de imagem de mulher em todos os traços e essências. O irmão tinha grande influência em Elizabeth, que acreditava em suas palavras como se fosse o evangelho. Para justificar à irmã a escolha que havia tomado, Nietzsche, em carta de 1865, diz: “Nisso se dividem os caminhos das pessoas; se você quiser paz de espírito e felicidade, creia; se você pretende ser um discípulo da verdade, pesquise. Entre estes dois caminhos existem muitos meios-termos. O que importa é o objetivo principal²⁵” (JANZ, 2016, p. 130).

No mesmo período da Páscoa, Nietzsche recebe uma carta de seu grande amigo Gersdoff, dizendo que iria se mudar para Leipzig. Nietzsche decide encontrar um bom motivo para romper com tudo e se mudar para o mesmo local. Ele descobre, um mês depois²⁶, que o filólogo e professor com quem mais teve

²⁴ David Friedrich Strauss (1808-1874) foi um Teólogo e filósofo protestante de perspectiva hegeliana, que fez parte do grupo de “Jovens Hegelianos”, juntamente com Max Stirner.

²⁵ Nietzsche ataca o binarismo polarizador e dicotômico entre certo e errado quando ele afirma a possibilidade de meios-termos. O autor abre a possibilidade de mistura, já compreendendo a condição humana como contradição em si. O crente e o pesquisador se constroem na diferença entre aquele que vê o que é certo e aquele que duvida. O que mais é provocativo e atormentador do que um discípulo da verdade, um pesquisador? Nietzsche sinaliza que o mais importante não é a verdade, mas a busca.

²⁶ Ulrich von Wilamowitz (1848 – 1931) diz que Nietzsche sabia anteriormente que Ritschl estava indo para Leipzig e, como era seu protegido, assim como seu amigo Erwin Rohde, decidiram trocar Bonn por Leipzig. Agrega-se ao fato que Wilamowitz também tinha sido aluno em *Pforta*. Em Bonn,

afinidade em Bonn, Friedrich Wilhelm Ritschl (1806 – 1876), também estava de mudança para a universidade de Leipzig. Nietzsche parte de Bonn em agosto e se matricula em Leipzig na faculdade de filologia. Nietzsche vê um longo período de estudo pela frente e se prepara para isso. A saída da confraria é vista como necessária, de modo que Nietzsche decide permanecer *camelo* em Leipzig, expressão usada para denominar aquele estudante que não faz parte de nenhuma confraria²⁷.

Em outubro, Nietzsche faz uma breve visita a Berlim. Lá ficou na casa dos pais de seu amigo Mushacke. Nietzsche relata em carta à mãe as impressões da visita. Também relata seu estado de espírito e reconhece que estava atacado por intenso mal humor e impaciência. Tinha curiosidade de conhecer Berlim, mas o encontro indesejado com antigos membros da confraria de Bonn durante um concerto o incomodou. Assim, o ponto mais marcante em Berlim foi mesmo o encontro com os pais de Mushacke, principalmente o velho Mushacke. O que encantou Nietzsche no pai de seu colega foi o tom de seu sarcasmo, “seus conhecimentos sobre a administração do ensino superior, sua aversão a Berlim judia, suas lembranças da época dos jovens hegelianos²⁸, ou seja, toda a atmosfera pessimista de um homem que conhecia bem os bastidores” (JANZ, 2016, p. 141). Foi nessa época que Nietzsche admite o deleite com uma visão negativa das coisas.

Em Leipzig, Nietzsche ficou de 1865 a 1869, onde teve encontros importantes. Agora na filologia, Nietzsche frequentou preleções de Ritschl e outros professores, mas tinha dificuldade em concluir os cursos. Ele confessou que o que mais lhe interessava não era de fato a matéria, mas o método empregado pelo professor, como se transmitia a sabedoria. Estava preocupado em aprender a ser

Wilamowitz e Nietzsche conheceram uma disputa no campo da filologia entre dois renomados professores, o professor Wilhelm Ritschl e Otto Jahn. Nietzsche apoiava as ideias de Ritschl, enquanto Wilamowitz apoiava Jahn.

²⁷ Nietzsche tinha imensa vontade de se dedicar aos estudos, mas a pressão para fazer parte de uma confraria existia e Nietzsche cedeu à pressão por um período. Até que uma questão política o ajudou a quebrar o vínculo com o grupo social. Nietzsche não costumava se pronunciar politicamente, até que a confraria de Bonn “Franconia” decidiu mudar a cor de seus bonés em apoio a “Eisenacher Burschendundes”, a Aliança das Confrarias de Eisenach, que apoiavam a união da Alemanha. Nietzsche foi contra a mudança da cor dos bonés e criticou o autoritarismo com que a confraria tomava suas decisões. Isso o ajudou a começar a criticar abertamente as noitadas de bebedeira que o incomodavam. Nietzsche rompe com a confraria na saída de Bonn, em agosto de 1865. A saída oficial se fez por meio de um pronunciamento em outubro, na qual não desprezava a confraria, pelo contrário, rompe com ela por achar que realmente o grupo está em uma fase específica de seu desenvolvimento a qual ele não quer se aproximar.

²⁸ Grupo que contava com a participação de Max Stirner e que veio a se chamar “Os Livres” posteriormente.

um professor, não em aprender o que se aprendia na universidade. Dizia Nietzsche: “Pretendo tornar-me um professor verdadeiramente prático e despertar sobretudo a sobriedade e a autorreflexão necessárias nos jovens alunos, que os capacitarão a manter em vista o ‘Por quê?’ o ‘Quê?’ e o ‘Como?’ de sua ciência” (JANZ, 2016, p. 150).

Um dos encontros mais marcantes para Nietzsche ocorreu em agosto de 1865. Nietzsche o descreve ainda sob a influência negativa que Bonn teve sobre ele, quando encontrou e adquiriu apressadamente um livro que chamou sua atenção no sebo:

Aqui, cada palavra exigia abnegação, negação e resignação; aqui encontrei um espelho no qual reconhecia o mundo, a vida e minha própria alma em terrível grandeza. Aqui, deparei-me com o olhar desinteressado da arte em todo o seu brilho. Aqui, vi doença e cura, banimento e refúgio, inferno e céu. Fui violentamente tomado pela necessidade de autoconhecimento, até de autodestruição. Testemunhas daquela virada são ainda aquelas folhas inquietas e melancólicas do diário com suas autoacusações inúteis e seu olhar desesperado que se eleva à procura de santificação e refiguração de todo o núcleo humano (JANZ, 2016, p. 151).

Esse foi o comentário de Nietzsche após ler o livro *O mundo como vontade e representação*, de Schopenhauer (1788 – 1860). A leitura do livro fez Nietzsche mudar. Ele começa a “combater a si mesmo com uma autoanálise e autotortura impiedosa. Reconhece a ascese como único caminho, a ascese em sua forma física aguda” (JANZ, 2016, p. 151). Schopenhauer ajuda Nietzsche a questionar sua existência e até quando devemos cumprir nossos deveres. Nietzsche vê Schopenhauer como um educador, que nos tira da esfera da insuficiência e nos ensina na simplicidade e sinceridade, em pensamento e em vida. O encanto provocado por Schopenhauer atingiu Nietzsche, mas ele se manteve atento às obrigações acadêmicas. Participou de grupos de estudo com o professor Ritschl, e apresentou seus estudos sobre a Teogonia de Hesíodo, com o qual alcança grande reconhecimento. Esse trabalho causou uma maior aproximação entre Nietzsche e Ritschl, apesar de Nietzsche começar a nutrir o desejo de sair da filologia e migrar para a filosofia, além de questionar o uso da “máscara da erudição” e as obrigações acadêmicas. O que mais lhe agradava no trabalho era encontrar distintos pontos de vista e defendê-los.

Em agosto de 1866, Nietzsche teve outro encontro significativo, porém não tão poderoso. Conheceu a obra de Friedrich Albert Lange (1828-1875) *Geschichte des Materialismus, (A História do materialismo)*²⁹. Nessa obra, Nietzsche conhece Demócrito. Posteriormente, com a ajuda de Diógenes Laércio, entra a fundo na temática filosófica dos gregos, que seria aprofundada pelos conhecimentos em Hegel, Kant e Durhing, entre 1867 e 1868. Em 1866, Nietzsche escreve a Mushaske: “A obra filosófica mais importante publicada nas últimas décadas é, sem dúvida alguma, Lange [...], sobre a qual poderia encher folhas e folhas com elogios e recomendações. Kant, Schopenhauer e este livro de Lange – de nada mais preciso” (JANZ, 2016, p. 165). Foi a obra de Lange que guiou Nietzsche a Kant.

Em 1866, o exército de Bismarck chega a Leipzig. Nietzsche acreditava em uma resolução pacífica por parte do parlamento, mas defendia os interesses da Prússia contra os franceses. Ele não se alista para a guerra, mas deseja sorte aos combatentes prussianos. Nietzsche diz: “Em nenhum momento dos últimos 50 anos estivemos tão próximos do cumprimento das nossas esperanças alemãs. Aos poucos, começo a entender que não havia caminho mais ameno do que o terrível caminho de uma guerra de extermínio” (JANZ, 2016, p. 181).

Nietzsche se alistará apenas em 1868. Era considerado um ótimo cavaleiro, mas um acidente durante a performance de um salto com seu cavalo o machucou gravemente, deixando-o de cama por 10 dias. Por conta de sua condição de saúde, Nietzsche foi dispensado dos serviços militares. Ele diz em carta que se tratava de um alívio poder respirar livremente sem o uniforme. Por isso, para Janz, Nietzsche “(...) conseguiu estabelecer uma relação especial com a doença: Por mais que esta o tenha o impedido ou até paralisado temporariamente, ele conseguiu extrair dela aquele doce mel para seu pensamento e seu senso de vida (...)” (p. 195).

O próximo encontro marcante de Nietzsche iria a sua presença em novembro de 1868. Foi quando Nietzsche conheceu pessoalmente Richard Wagner (1813 – 1883) em Leipzig, e se surpreendeu com o fato de que não só a música, mas também Schopenhauer, eram queridos pelos dois. Um encontro pessoal na casa de irmã de Wagner, que morava em Leipzig, promoveu um laço de amizade que durou um bom tempo. Nietzsche se encantou por Wagner. Via nele o poder de uma

²⁹ Foi nessa obra que John Mackay, responsável pela biografia de Max Stirner, conheceu o autor. Portanto, como a obra tocou Nietzsche, é bem razoável acreditar que, mais uma vez, Nietzsche tinha conhecimento de Stirner e sua obra.

personalidade independente, criativo e sensível. Com Wagner, Nietzsche começou a pensar em uma renovação político-cultural na Alemanha.

Um mês após conhecer Wagner, Nietzsche recebe de Ritschl uma proposta para assumir uma posição de docência³⁰ na Universidade da Basileia, na cátedra de língua e literatura grega, o que incluía também aulas no *Pädagogium* (último ano do ginásio). Nietzsche gostou da proposta e aceitou-a com desejo de ser um combustível provocador de suas potências espirituais. Ele entendia que o momento era de transformação³¹ e isso o fazia ir além de sua disciplina, por isso a proposta era uma missão que ele não podia recusar. O maior reflexo da situação encontrada que contaminava o ambiente europeu era o surgimento de líderes políticos como Karl Marx. Nietzsche não partilhava da mesma análise que Marx, mas considerava o momento (*Zeitgeist*) de revolucionar as condições culturais para que essas influenciassem a situação econômica. Era um tempo de mudança social, econômica e espiritual.

Nas cercanias da Basileia, havia uma cidade chamada Tribtschen. Wagner tinha um plano para por em prática a “obra de Bayreuth”, e para arquitetá-la com paciência, escolheu a cidade de Tribtschen para descansar e focar em seu projeto. A proximidade proporcionou a Nietzsche a oportunidade de uma grande convivência com o músico, sua esposa Cosima e com as diversas pessoas que circulavam no meio social da família Wagner, entre elas Malwida von Meysenbug³². Essa atmosfera cultural auxiliou diretamente na criação de suas obras, em que Richard Wagner ganha um capítulo à parte. Por outro lado, também havia o rico cenário da Basileia, que também produzia efeitos sobre Nietzsche, onde ele encontraria amizades e debates calorosos. Entre os amigos da Basileia, temos que destacar Jacob Burckhardt, um professor de história da arte, mais velho que Nietzsche, e que

³⁰ Na época da oportunidade de trabalho na Basileia, Nietzsche ainda não havia completado seus estudos, ou seja, não tinha habilitação para o trabalho. Porém, suas publicações no *Rheinisches Museum* e suas pesquisas junto ao grupo de estudos de Ritschl o credenciaram a ocupar o cargo na Basileia.

³¹ Chegando na Basileia em março de 1869, por conta do contrato de trabalho com a Universidade e o medo de ser chamado para defender a Prússia durante a guerra, Nietzsche oficialmente abandona a cidadania prussiana. Tinha planos de permanecer na Basileia por tempo suficiente para requerer a cidadania Suíça. Porém, esse plano nunca se concretizou. Nietzsche tampouco pediu repatriação. Permaneceu *europeu* até o final de sua vida.

³² Malwida von Meysenbug (1816 – 1903) foi uma escritora alemã, primeira mulher indicada ao prêmio Nobel (1901), conheceu Stirner e teve papel influente na vida de Nietzsche. Além de cuidar de sua saúde e ajudar financeiramente, ela também traduz os trabalhos de Nietzsche e foi responsável em apresentar Nietzsche a Paul Rée, proporcionando a “viagem a Sorrento”, momento importante na confirmação da ruptura com Wagner e que ajudou Nietzsche a desenvolver o livro *Humano, demasiado humano*.

atraiu sua admiração na época, mesmo depois de sair da Basileia, sendo levado por ele como referência de professor. Em uma carta em 1889, Nietzsche diz a Burckhardt: “Tu és [...] nosso grande, nosso maior mestre” (JANZ, 2016, p. 264).

O ano de 1870 marca o começo da saída de Wagner para Bayreuth. É um momento triste para Nietzsche, mas também uma chance de uma nova abertura. Uma possibilidade de desapego e distância que pode auxiliá-lo a avaliar melhor a relação com Wagner. Também têm um novo encontro, Franz Overbeck (1837 – 1905), amigo fiel que o acompanhará pela vida. O ano também marca a realização da guerra franco-prussiana, a qual Nietzsche, pedindo dispensa à universidade, se alista e participa na guerra como diácono de campo, uma espécie de enfermeiro que auxiliava com feridos ao mesmo tempo em que presta assistência para padres e pastores. Porém, após apenas uma semana no campo de batalha, Nietzsche contrai disenteria e difteria e acaba dispensado. Volta para Naumburg para ficar sob os cuidados da mãe. Mas existem experiências que marcam nosso interior para sempre, e a guerra foi uma delas para Nietzsche. No final do ano, ainda uma nova surpresa: o amigo de Nietzsche, Heusler, se torna reitor da Universidade da Basileia e nomeia Nietzsche como seu secretário. Essa posição coloca um novo problema a Nietzsche: a preocupação com o futuro da cultura alemã.

No atual estágio de vida, Nietzsche, além de atarefado, começa a ser governado pela doença, que paulatinamente vai afastando Nietzsche dos compromissos profissionais e encontros sociais, e o levam ao colapso em 1889. Importante notar o papel da doença, que além da provocação fisiológica também alimenta o pensamento. Como Janz (2016, p. 327) aponta:

[...] ela (a doença) tem seu fundamento também no âmbito psicológico, na tensão já insuportável entre profissão e chamado, entre aparência e ser. Ela é elemento essencial do destino e do caráter de Nietzsche. Mais uma vez, ele procura esquivar-se dela, e isso se manifesta de forma avassaladora no grito de sua candidatura³³, na qual cada palavra precisa ser levada a sério, na qual cada palavra pesa tanto. E também o grito de solidão, desejo de aproximar seu amigo, provém de uma solidão profunda. Aqui se

³³ Nietzsche havia se candidatado para docência em Filosofia na Universidade da Basileia em 1871. Porém, não obteve aprovação. Nietzsche tinha esperança de trocar a cátedra de filologia pela cátedra de filosofia; a justificativa de Nietzsche era que sua história havia se passado sempre em contato com a filosofia, além da constante preocupação ética e estética. Ele passava demasiado tempo filosofando sobre os assuntos de pesquisa, o que o afastavam da filologia e o colocavam dentro da realidade filosófica. Além disso, Nietzsche buscava com esse movimento a aproximação com seu, na época, melhor amigo, o filólogo Erwin Rohde. Nietzsche chegou a oferecer a troca à Universidade da Basileia, caso ele conseguisse a cadeira de filosofia, Rohde poderia ficar com a de filologia.

revela abertamente todo o emaranhamento trágico da vida de Nietzsche.

Apesar das crises de saúde constantes, no ano seguinte, Nietzsche conclui a obra *O Nascimento da Tragédia*³⁴, livro que chegou às livrarias em janeiro de 1872. Sofreu com críticas³⁵, mas a obra se destacou e colocou mais importância sobre o filólogo-filósofo. Em julho, Nietzsche escreve a Deussen, antigo amigo da escola de *Pforta*, sobre a importância da “posição de educador para a filosofia como a tarefa educativa por excelência, por meio da profissão de filólogo como fundamento para a tarefa existencial do filósofo” (JANZ, 2016, p. 338).

O livro sobre a tragédia grega, apesar de se caracterizar como uma grande obra, não trouxe algo que marcou a sequência dos trabalhos de Nietzsche, a não ser a razão dele começar a ser conhecido como o filósofo do martelo, da crítica direta, frontal e destruidora. A veia corrosiva do filósofo começou oficialmente a pulsar com o advento das cinco conferências *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino*³⁶, proferidas entre 16 de janeiro e 23 de março de 1872, junto a “Sociedade Acadêmica Voluntária” e realizadas no auditório do museu. As conferências sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino estavam direcionadas ao ginásio Alemão, que na época era o ginásio da Prússia.

Nietzsche não termina de escrever sobre a escola e o sistema de ensino com as conferências, mas é aqui que ele o fará de forma direta. Depois ele ainda escreverá sobre educação e o papel do educador com a conclusão da terceira extemporânea conhecida como a *Terceira Intempestiva: Schopenhauer Educador*, em 1874. Entretanto, mesmo se tratando de um texto sobre educação, não iremos

³⁴ Aqui também houve acusações de plágio ao trabalho de Nietzsche. H. Wagenvoort (1886 – 1976) defende a tese que Nietzsche teria copiado a polaridade “apolíneo-dionisíaco” feita por Jules Michelet em 1798 em *La Bible de l’humanité*. Nietzsche conheceu Michelet através dos encontros com Wagner e outros colegas em Tribschen. Ele de fato utiliza a polaridade “apolíneo-dionisíaco”, porém por sua capacidade de adaptação refletia “numa forma, numa consequência e num radicalismo não contidos no original” (JANZ, 2016, p. 345).

³⁵ A resenha mais importante sobre o livro foi escrita por Erwin Rohde e publicada em 26 de maio de 1872. Rohde coloca o trabalho de Nietzsche mais perto da filosofia, como um trabalho na linha de Schopenhauer e a importância da música (em Wagner). Apesar das inúmeras críticas ao livro, que fez com que Ritschl rompesse com Nietzsche, o livro alcançou o agrado do grande público e esgotou nas livrarias. Isso trouxe críticas mais ferozes ao trabalho de Nietzsche, principalmente vindas do campo da filologia. Uma das críticas mais importantes foi de Wilamowitz, que foi ferozmente contra-atacada por Erwin Rohde. Com isso, Nietzsche bebeu “o veneno da polêmica” (JANZ, 2016, p. 391) e se torna mais agressivo nos escritos futuros.

³⁶ Inicialmente haviam sido anunciadas seis conferências, sendo que foram encontrados esboços de uma sétima conferência, ambas não realizadas. De acordo com Janz, Nietzsche tem dificuldades em terminar seus trabalhos, “e todos os livros, palestras e anotações se revelam cada vez mais como partes, como trechos aleatoriamente fixados de um diálogo ininterrupto, que aqui até chega a determinar a forma” (2016, p. 355).

explorar esse trabalho aqui, pois o recorte do trabalho decidiu estudar apenas o texto *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino*, em virtude do formato e da direção da crítica. Dessa forma, também encerra-se a descrição biográfica do autor, pois a disposição está em associar a produção da obra com o momento de vida do autor.

1.2. Preocupação inicial – Educação

A recapitulação biográfica dos dois autores permite observar que a preocupação filosófica genuína inicial da obra de Stirner e Nietzsche foi a educação (LÉVY, 2016). Ambos se debruçaram sobre o tema, chegaram a propor encaminhamentos para a área, porém nenhum deles prosseguiu a debater sobre o campo. Não podemos determinar a razão de suas escolhas, muito menos falsear justificativas que expliquem seus métodos e pontos de vista, mas cabe a ligação de interesse, podemos especular sobre o ponto de cuidado que se manifesta nos dois. Stirner e Nietzsche se interessam inicialmente pela educação, demonstram preocupação com a maneira de alcançar a formação, ou uma cobrança exterior a nós. Um questionamento ao comportamento socialmente esperado, a uma representação, muitas vezes distante do sentimento interno da pessoa, e que se faz diante da somatória de expectativas sociais³⁷ que se colocaram à frente de Stirner e Nietzsche e influenciaram as suas formações.

Além da preocupação individual, se pensarmos no contexto alemão da época, a educação era um tema central para muitos autores, pois o destino da consolidação dos Estados alemães dependia de uma certa formação que proporcionasse uma unidade social. O futuro da Alemanha estava sendo disputado por Prússia e Áustria. O lado prussiano teve maior influência por questões econômicas e militares, que foram determinantes no processo educacional. Para tentarmos entender um pouco do contexto político da época, podemos pegar o exemplo da cidade de Bayreuth, onde Stirner nasceu e que Nietzsche visitou algumas vezes, décadas depois, por conta do advento de Wagner: temos, a partir do nascimento de Stirner em 1806, uma grande mudança no destino da cidade.

³⁷ Sobre as pressões morais esperadas na sociedade, que fazem a gente nutrir altos níveis de stress, diz Nietzsche em carta a seu amigo Erwin Rohde: “O que mais me incomoda é que sou obrigado a representar constantemente, a agir como professor, como filólogo, como ser humano [...]. A ciência, a arte e a filosofia se fundem tanto em mim que algum dia parei um centauro” (JANZ, 2016. p. 281).

Para resumir de maneira breve, vemos o controle oficial da região ficar oficialmente entre 1792 a 1806 sob domínio prussiano, passando a ser domínio napoleônico em novembro de 1806. Por três anos, a cidade permaneceu como província do império francês, até que, em 1809, a cidade foi vendida por Napoleão e passou a ser domínio austríaco³⁸, período em que a mãe de Stirner deixou a cidade (MACKAY, 2005, p. 32). Com tanta mudança em tão pouco tempo, é natural que disputas recheassem todos os contextos.

Falando da região, a situação da unificação alemã³⁹ forçou a consolidação de uma imagem cultural unitária diminuindo as multiplicidades locais e dando um norte às expectativas socioculturais, fortalecendo uma unidade que, na teoria, ajudaria a manutenção do Estado em formação. Se a construção do Estado alemão passava pela ideia de unificação, a educação seria o método de aplicação dessa ideia de unidade. Assim, a educação serviria como instrumento fundamental, pois proporcionaria a formação do sujeito alemão. É precisamente na construção desse sujeito que Stirner e Nietzsche se inserem. Ambos os autores realizaram, através de suas obras, uma autocrítica quanto à própria formação, alcançando um estágio de observação de si mesmos em que conseguiram compreender as razões pelas quais se formaram e, valorizando-as criticamente, fazer um paralelo com a proposta de educação da época. Ambos se afastam da discussão política da própria formação da Alemanha, concentrando a crítica na forma em que a educação estava sendo apropriada pelo Estado.

O que levou os dois autores a escreverem seus textos foram provocações realizadas na e contra a escola, em resposta à forma como a massificação da educação na época estava levando a uma falsa ideia de educação de qualidade. Nenhum dos dois defende o fechamento da escola. Apesar da crítica de ambos caminharem na esteira da defesa da educação de qualidade, a direção dos textos de

³⁸A região de Bayreuth pertencia na verdade ao Reinado da Bavária, que estava sob domínio austríaco na época. Na época, a região da Alemanha era formada por cerca de 39 Estados que formavam a Confederação Germânica. Os maiores Estados pertencentes a essa confederação eram Prússia e Áustria. Prússia e Áustria acabaram por duelar pelo domínio dos demais territórios que compunham a confederação germânica. Foi através de Otto Von Bismarck que a Prússia inicia o processo de unificação dos estados germânicos para a formação do Estado Alemão, processo que desencadeou a guerra austro-prussiana em 1866 e a guerra franco-prussiana em 1870-71 (Nietzsche participa da guerra), o que proporcionou a unificação dos estados germânicos no que veio a ser chamado de segundo reich.

³⁹ Esse contexto de unificação política também estava acontecendo na Itália; é o que a história ocidental chama de “unificações tardias”. Enquanto a maioria dos países da Europa tinha passado por esse processo entre os séculos XIV e XVI, a Alemanha e a Itália iniciaram esse processo em meados do século XIX.

Stirner e Nietzsche foi diferente, pois não endossavam o slogan da qualidade ou do aumento de performance, mas uma mudança de sentido. Por isso, os dois autores se distanciam na forma como a temática estava sendo abordada a nível nacional. Por uma questão temporal e logística, os dois autores tiveram interlocutores diferentes, assim como distintos foram os momentos das críticas, tanto quanto os encaminhamentos apresentados.

Stirner escreve *O falso princípio da nossa educação* em resposta ao texto *Concordância entre a escola e a vida, ou conciliação entre Humanismo e Realismo, encarada do ponto de vista nacional*, do professor Theodor Heinsius⁴⁰. O texto debate os possíveis caminhos da educação de massa na Alemanha, o realismo e o humanismo⁴¹. O professor Heinsius defende uma política conciliadora entre essas duas vertentes, propõe uma aproximação conservando o lado positivo do realismo e do humanismo. Essa proposta foi condenada e chamada de “solução de covarde” por Stirner (BARRUÉ, 2001, p. 27). É partindo da crítica à conciliação que Stirner defende seu ponto de vista.

A pressuposto de Stirner estava baseado não apenas na contra-argumentação a Heinsius, mas também na sua empiria no campo. Stirner estava lecionando em uma instituição privada para jovens moças, e por isso poderia escrever com propriedade de alguém inserido no contexto educacional. Stirner observava as potencialidades da educação e criticava a gestão da educação da época com veemência, não através de uma crítica destrutiva da educação, mas a partir de uma perspectiva interessada e participativa. A preocupação e a posição de Stirner fez com que ele não apenas criticasse a educação, mas se colocasse com importância no campo, afirmando:

Sem nossa intervenção, nosso tempo não dará origem ao termo adequado; devemos todos juntos trabalhar com esse fim. Todavia, se essa obra depende de nós, é bom que nos perguntemos o que fizeram e o que se propõem a fazer de nós; qual é, então, essa educação graças à qual tentam fazer de nós os criadores desse termo? Cultivam, em consciência, nossa predisposição à criação ou nos tratam como criaturas unicamente suscetíveis de adestramento?

⁴⁰ Théodore Heinsius (1770-1849), filósofo e professor.

⁴¹ O humanismo se inicia durante a Reforma Protestante e vai até a Revolução Francesa. Trata-se de uma educação fundamentada nos clássicos, textos bíblicos, línguas antigas, valorização da cultura do gosto, da forma e da elegância de estilo. Contrária ao desenvolvimento científico e tecnológico. Já o realismo defende ideais iluministas, baseadas nos direitos do homem, conhecimento das ciências teóricas e experimentais, enfatizando a formação técnica, profissional e prática. (BARRUÉ, 2001, p. 23-58).

Esse problema é tão importante quanto qualquer problema social; em verdade, é o mais importante pois, em fim de contas, os problemas sociais repousam sobre essa base (STIRNER, 2001, p. 61, grifos meus).

Stirner se mostra preocupado com o desenvolvimento social, assim como com a forma que o processo está sendo conduzido. Busca um novo momento e faz uma ressalva à importância de uma intervenção na educação. Com isso, Stirner joga luz sobre os homens responsáveis da época, que são apontados como os verdadeiros culpados do momento educacional que levaria apenas ao adestramento, o que questiona a busca pela ‘verdade’ e afirma que o momento mostra um caos partidário em busca de um nome que pudesse representar o espírito alemão. Em outro momento, Stirner observa que “os grandes homens do momento se reúnem, tais como abutres, ao redor da herança caduca do passado” (2001, p. 61). Stirner acredita na possibilidade de um impacto positivo de cada um, afirmando que o indivíduo é capaz de criação por si só, que não depende de outrem. Diz que somos criadores e não criaturas. Nossas obras valem o que valemos (LÉVY, 2016, p. 78).

Nietzsche, por sua vez, não tem um claro interlocutor em seu texto. Ele foi nomeado assistente do reitor e sua posição política o faz pensar na educação de um modo mais geral, focando no processo como um todo. Ele também é fortemente influenciado pelo que foi sua própria condição enquanto estudante universitário, principalmente durante os primeiros anos de estudo de teologia e filologia. Soma-se a isso a importância da prática e reflexão na vida através da observação na posição de professor de seus alunos na Universidade e no *Pädagogium* na Basileia. Valorizando a sua posição privilegiada de análise, pesquisa e possibilidade de prática, em carta à Deussen, em 2 de julho de 1872 Nietzsche diz:

Esta duplicidade da posição, em parte professor ginasial, em parte como docente universitário, contém algo muito valioso. (...) Trata-se de nossa posição mais esperançosa: e quem – como eu – pensou nas reformas mais profundas dos estabelecimentos de ensino, preza altamente pela prática, a rica empiria de uma posição como professor ginasial. Pois nela precisamos começar a expressar nossa contemplação mais séria do mundo. A universidade dificilmente seria o solo mais fértil para isso (JANZ, 2016, p. 338).

A carta começa dando ênfase à posição de professor⁴², daquele que consegue ministrar através da empiria, da prática, através da criação. Enfatiza a posição do professor como aquele que tem possibilidade de uma observação ampla sobre o mundo. E cita uma profunda reforma dos estabelecimentos de ensino, uma mudança que leve a um novo caminho. A carta termina demonstrando a preocupação de Nietzsche com a criação de autonomia na Universidade. Pelo contexto de sua crítica sabemos que Nietzsche se refere à autonomia dos antigos, daqueles que ancoram seu conhecimento junto à experiência de vida individual, ou seja, o conhecimento que nasce da própria vivência, e por isso não se deixam levar por pressões externas⁴³. Nietzsche se preocupava em fazer uma defesa desse ponto de vista em *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, pois criticava a forma como estava sendo conduzida a educação alemã. Por isso, propõe um caminho mirando um modelo de cultura baseado em um modelo de civilização.

Nietzsche acreditava que esse caminho era o esforço educacional de valorizar a liderança e serventia ao gênio⁴⁴, juntamente com uma formação

⁴² Refletindo sobre a situação de Nietzsche na época, Curt Janz afirma: “A decisão de Nietzsche de se tornar professor continha, desde o início, todas as características de um compromisso, de um compromisso consciente, do qual inevitavelmente surgiriam os conflitos mais torturantes. Toda sua argumentação em prol dessa profissão parte da resignação. Ele percebe que seus estudos o levaram a um beco sem saída, e agora ele tenta fazer o melhor de sua situação. Sob a superfície, continua a arder o desejo de algo maior, mais livre, mas, “afinal das contas, não podemos viver apenas para nós mesmos”. Precisa também pensar em seu futuro material. Sua herança é pequena demais para permitir-lhe a independência. Se a tia Rosalie, que morreu em 3 de janeiro de 1867, não tivesse lhe deixado uma herança que lhe permitiu ingressar na carreira de livre-docente, ele teria sido obrigado a fazer o exame de licenciatura tão desdenhado e a se tornar mestre de escola. Como professor universitário teria, pelo menos, uma posição mais respeitada e, talvez, o ócio para se dedicar ao que realmente o interessava.” (JANZ, 2016, p. 200).

⁴³ O que posteriormente se desenvolveu da forma como Deleuze afirma sobre Nietzsche: “Os modos de vida inspiram maneiras de pensar, os modos de pensar criam maneiras de viver. A vida *activa* o pensamento, e o pensamento, por seu lado, *afirma* a vida” (DELEUZE, 2007, p. 18).

⁴⁴ O gênio é um dos conceitos centrais para compreensão da obra de Nietzsche, pois aqui se materializa a possibilidade de *transvalorização dos valores* e *amor fati no espírito livre*. Esse conceito, no entanto, não pode ser entendido de uma única forma quando operamos com Nietzsche. De acordo com Viesenteiner (2012) existe uma mudança semântica no conceito que modifica a filosofia do autor durante sua produção filosófica, à qual indica três principais períodos. Primeiramente, Viesenteiner se refere ao período que chama de primeira fase, do qual nos ocupamos com essa dissertação, em que a aproximação de Richard Wagner e Arthur Schopenhauer tem papel fundamental. Aqui, Viesenteiner observa que o gênio de Nietzsche é visto com certo caráter aristocrático, distante da “massa”, da cultura filisteia, e que precisa do silêncio e do isolamento para livremente trabalhar seu potencial criativo, caracterizado por sua extemporaneidade. Isso seria uma libertação do tempo, o “trabalho de libertação do tempo é o trabalho de libertação de si mesmo, cuja aspiração, no fundo, é que, ao cabo do processo, esse homem possa ver, em si mesmo, o gênio esculpido.” (p. 144/145). Esse processo nutriria uma admiração por uma natureza mais forte e sadia, desvinculada do tempo e suas necessidades criadas. Portanto, o gênio legitimaria a existência humana, nossa própria existência. Wagner e Schopenhauer teriam esse papel, de tocar a todos com sua arte e pensamento. O trabalho da cultura seria de proporcionar a existência desses gênios.

rigidamente ligada à língua alemã. O autor contraria o valor da educação geral, ou melhor, a generalização e nivelação da educação. Para Nietzsche, a “educação geral é apenas uma fase preliminar ao comunismo⁴⁵: desta forma, a educação é tão enfraquecida que se torna incapaz de providenciar um privilégio” (JANZ, 2016, p.358). A grande crítica de Nietzsche é contra a apropriação da educação pelo Estado e a influência mercantil sobre seu currículo e propósito, apontando a urgência de uma reforma (WEBER, 2003, p. 80). O autor diz que conhecimentos práticos e úteis não são educação. E inicia sua crítica perguntando: qual é o propósito do ginásio? Podemos perceber que é uma pergunta que ecoa nos corredores escolares até hoje.

Stirner e Nietzsche se aproximam do confronto com as instituições através da crítica à forma como a educação estava sendo conduzida pelas autoridades em sua época. Os diferentes momentos de produção dessas críticas trazem, em certa medida, as condições temporais em que os dois autores se encontram. *O falso princípio da nossa educação* foi publicado em 1842 e o *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* foi proferido/escrito em 1872, portanto com 30 anos de debates e disputas no campo, além das mudanças políticas e sociais.

Antes de entrarmos na crítica dos autores à educação de seu tempo, lembremos que no contexto filosófico da época o conceito de formação já era central na educação desde muito antes da unificação alemã. Uma grande contribuição para compreender filosoficamente o debate levantado por Stirner e Nietzsche está

O segundo gênio identificado por Viesenteiner aparece na obra *Humano, demasiado humano* (1878), que se dá a partir de um distanciamento de Wagner e Schopenhauer, e a ruptura com o “culto” ao gênio. Nietzsche estaria rompendo também com o idealismo romântico que o gênio traria para a cultura, se aproximando mais da ciência, voltado ao metódico e ininterrupto trabalho de produção. (*Idem*, p. 146) Para Viesenteiner, Nietzsche retira a aura mágica e supersticiosa do gênio e começa a enxergá-lo como um simples trabalhador, que também precisa aprender antes de construir ou inventar.

O terceiro gênio nietschiano encontrado por Viesenteiner pode ser visto em *Crepúsculo dos Ídolos* (1888). Para o autor, Nietzsche assume na obra uma concepção bem distinta de gênio, mais ligado às características fisiológicas, anunciando também a concepção de um *corpus philosophicus* próprio. Para Viesenteiner, o filósofo alemão potencializa a extemporaneidade própria, deixando de lado a cultura na época como um elemento fundamental do surgimento do gênio. Para Nietzsche, o acúmulo de forças do homem, a energia concentrada em seus músculos, é a condição de criação de sua genialidade, sendo a época de seu surgimento mera casualidade, pois o gênio não tem controle sobre isso. Sua energia se manifesta, independentemente do tempo. A consequência é acumulação de material explosivo, energia, abundância de vida. Por esse motivo, Viesenteiner chama esse período da concepção de gênio de “heurística da necessidade” (*idem*, p. 153).

⁴⁵ Nietzsche tem referência negativa próxima de comunismo ligada à revolta da Comuna de Paris de 1871, quando aconteceu o incêndio no Palácio das Tulherias, residência que abrigou poderosos líderes como Luís XIV, Luís XV e Napoleão III. Ele relata em carta seu sentimento a Bachofen: “Aquela cabeça de Hidra internacional nos assustou para além da luta das nações, cabeça esta que apareceu de forma tão terrível, como prenúncio de outras lutas futuras” (JANZ, 2016, p. 352).

centrada no conceito de formação ou na relação entre formação e *Bildung*⁴⁶. De acordo com Britto (2010), o conceito formação ou *Bildung* sofreu contribuições do idealismo alemão de Kant e Hegel⁴⁷. Na verdade, Kant (1724 – 1804), não chegou a utilizar o termo formação-*Bildung*, mas tratava o desenvolvimento da cultura como a possibilidade de liberdade do sujeito atuante. Hegel (1770 – 1831) utilizava o termo formação e tratava o ‘formar-se’ como um dever para consigo.

Em Kant, vemos a educação como um processo evolutivo, pois sua teoria da educação está dividida em estágios que dizem respeito à natureza humana, onde a pedagogia seria responsável primeiramente pelo cuidado, depois pela disciplina e posteriormente pela formação. Para Kant, razão e liberdade estão intimamente ligadas, sendo uma a condição para a outra. É livre o homem que impõe sua razão sob seus instintos, diz o autor. Para Juliana Bel (2014), “em Kant, a educação nos proporciona justamente o crescimento da liberdade em nós, somos educados dentro dos princípios morais, então enquanto nossa humanidade é desenvolvida paralelamente nossa liberdade também a é” (p. 3). Para Kant, a educação deve passar por uma revolução, que proporcione um salto de qualidade, tanto nos professores quanto nas instituições; deve se aliar à ciência e, através de métodos, qualificar as potencialidades de suas ações; e deve basear-se na moralidade universal, a qual permita um convívio entre os homens, os cidadãos do mundo. Isso propiciaria uma educação instrumentalizada e moralizada.

Hegel via na educação, ou seja, no processo educativo de formação-*Bildung*, a maneira como o homem, em matéria e em espírito, tornar-se-ia um espírito completo, livre. Liberdade, para Hegel, assim como para Kant, está na possibilidade de controle dos instintos e desejos. A imposição da razão sob o resto do corpo

⁴⁶ *Bildung* tem sua origem no alemão arcaico e renasce na Alemanha do século XIX por Humboldt, em detrimento do termo formação. *Bildung* é um termo que associa o que temos como cultura, ou seja, certa quantidade de conhecimento sobre história, literatura, arte, música e linguagem, que diferencia aquele que o domina e o ajuda a se reconhecer como membro de um grupo, com o adicional de busca de um interesse perfeccionista em sua forma. Isso está implícito na formação semântica do termo *Bildung*, que vem de *Bildunge*, que sugere a forma de uma ideia. O prefixo *Bild-* significa imagem, sendo o complemento *-ung* referente à forma como deve se formar a imagem. Com o desenvolvimento do uso do vocábulo, ele ganha uma dupla significação, uma interna e outra externa, uma mental e outra objetiva, uma mística e outra biológica. Um acontecimento que explica a adesão ao termo é o aceite da proposta de Humboldt para implementação na Universidade de Berlim.

⁴⁷ Hegel e Kant são os interlocutores de Stirner e Nietzsche respectivamente. Stirner sofreu grande influência de seu mestre e tentou construir suas ideias na contramão de seu antigo professor combatendo o espírito universalista, enquanto Nietzsche desenvolve grande parte de sua defesa da cultura, no período estudado aqui, em direção das concepções de Kant, além de elaborar a ideia de “vontade de poder” como uma crítica ao “princípio transcendental” da filosofia Kantiana (FRAGOSO, 1974).

proporcionaria para Hegel a condução universal, ética e moral, das ações humanas em prol do Estado. Para Pedro Geraldo Novelli (2001), Hegel pensa que “a razão é a superação da dicotomia entre a universalidade e a particularidade, o sujeito e o objeto, a experiência sensível e a especulação” (p. 75). Hegel afirma a existência de educadores dos povos, que seriam o que ele chama de indivíduos históricos, aquele que tem autoconsciência do espírito, não se deixam abater por dificuldades e fundam uma nova eticidade. Mas, para validar essa nova eticidade, é necessária a instalação do processo de ensino formal, disciplinar, que reduziria a singularidade do indivíduo, ajustando-o à eticidade requerida em função e necessidade do Estado. Um caminho regulamentado que levaria à redenção.

As ideias de Kant e Hegel demonstram a preocupação da época com a formação e em certa medida apontam como o novo Estado alemão se apropriou do conceito para caminhar em direção de sua unificação massiva, do corpo e do espírito. Esse contexto fez com que Stirner e Nietzsche, ao criticarem a educação da época, de certa maneira também se apropriassem de Kant e Hegel, ora se aproximando, ora se distanciando. Não há nos escritos citação clara de seus interlocutores, o que podemos perceber é a semelhança de ideias, em diálogo com o próprio passado dos autores. A ideia de linearidade evolutiva na formação do humano como condição para a ‘liberdade’ é algo que parece pertencer aos dois textos, em Stirner como crítica e em Nietzsche como certa admiração.

Temos que lembrar que Stirner foi aluno de Hegel e absorveu parte de sua *Filosofia do Direito*, mas escreve contra “o império dos grandes sistemas, contra o mundo das grandes abstrações” (DÍAZ, 2002, p. 22); Stirner luta contra a massificação, contra o elo que uniria a todos sob a mesma égide comum. Nietzsche foi leitor e apreciador de Kant, e compartilha muito de suas ideias em *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*. De qualquer maneira, Kant e Hegel são bastiões da filosofia idealista alemã, fruto da intenção de formação do Estado nacional. Eram, de grande maneira, influenciadores do modelo educacional que Stirner e Nietzsche estavam criticando em seus escritos sobre educação.

Stirner criticava o objetivismo educacional, a expectativa de através da educação alcançar um objetivo comum. De acordo com Kassick (2005), o autor criticava a forma como a escola tratava os interesses individuais, dizendo que por mais que defendesse o individualismo no discurso, na prática ela abominava o personalismo. Na visão de Stirner, a educação de sua época conduziria à formação

de dois estereótipos claramente definidos. De um lado coloca os dandistas, de outro os industriais. Os dandistas representam o cinismo cultural, aqueles que sabem muito sobre a cultura e tem condição de “falar sobre tudo”. Os industriais se apegam ao pragmatismo da vida real, se baseiam na prática como argumentação. Os dandistas estão para o humanismo, como os industriais para o realismo.

Enquanto a educação humanista considerava cultura e educação como exclusividade de uns poucos e que ela estava ligada ao poder que uns exerciam sobre os outros, o realismo trouxe como princípio que, se cultura é poder, ela deve ser universal, fazendo com que cada um seja seu próprio amo. Assim, transforma a educação exclusivista em educação aberta, baseada não mais nos clássicos e na Bíblia, mas sim no conhecimento vivido, na realidade, ou seja, a cultura estabelecendo o pressuposto da igualdade e liberdade (KASSICK, 2005, p. 25).

Stirner sabia da importância do ensino, dava valor ao aprendizado, mas na medida em que esse aprendizado pudesse ser utilizável pelo indivíduo, que se pudesse usar o conhecimento para seu bom partido, o próprio partido. O autor enfatiza que, apesar do conhecimento preconizado pelo humanismo e pelo realismo ter algum valor, ele está preso a uma forma abstrata do tempo, pois não pode utilizá-lo para si, portanto é usado em um tempo em que o indivíduo não vive para si, mas para outrem. Assim, afirma que “compreender o passado tal como ensina o Humanismo, e compreender o presente, que é o objetivo do Realismo, não conduz senão a dominar o temporal. Só o espírito consciente de si é eterno” (STIRNER, 2001, p. 67).

Stirner está apontando para a alienação, a distância criada entre o conhecimento e o mundo real. Está a defender um conhecimento que cada indivíduo desenvolve em sua personalidade, atuando no mundo de acordo com a somatória de experiências acumuladas e as ferramentas que leva consigo. A briga entre humanismo e realismo na educação é retórica para Stirner, pois não está direcionada ao objeto final do que seria o educar. Ambas as correntes estão subjogando a condição do indivíduo. Stirner defende que os realistas têm mais impacto na vida das pessoas que os humanistas, que vivem muito no mundo das ideias e pouco a partir da concretude, mas critica os realistas por temerem a abstração e por serem hostis a filosofia. Por isso, argumenta:

Dandismo e industrialismo disputam os favores de nossos rapazes e moças, e amiúde mudam suas vestes de modo sedutor: o dândi

exibe um rude cinismo, enquanto o industrial veste roupa branca. Com toda a certeza, a madeira verde das matracas de nossos industriais quebrará a madeira das varetas de nossos dândis efeminados, mas, madeira verde ou madeira seca, a madeira permanece madeira, e, quando arde a chama do espírito, a madeira deve pegar fogo (STIRNER, 2011, p. 69).

Stirner não nega a importância das matérias e dos conteúdos, não se opõe à disciplina escolar, não fala das relações de poder dentro da escola. Stirner não critica nem propõe diretamente a prática educacional. Ele critica o controle dos objetos do conhecimento, que levam à banalidade de pensamento e vontade, e acabam por não exercer nenhuma influência libertadora sobre o comportamento moral. Para Stirner, só existe a submissão, “O único objetivo é adestrar à forma e à matéria: do estábulo dos humanistas não saem senão letrados, do estábulo dos realistas, só cidadãos utilizáveis e, em ambos casos, nada além de indivíduos submissos” (STIRNER, 2001, p. 77). Stirner afirma que na escola, de fato, aprendemos a resignar. A resignação não deixa de ser um ensinamento interessado, dado por aqueles que precisam de servidores, bons cidadãos.

Nietzsche também critica a escola como imposição. Valoriza-a como instituição de onde adquirimos cultura, mas desde que essas estejam associadas a nós “e não colocadas sobre nós como uma vestimenta” (NIETZSCHE, 2011, p. 51). Nietzsche reforça a importância do que chamou de “traços vivos de importantes movimentos culturais” que estão presentes no nosso cotidiano. A escola serviria como um elemento introdutório ao mundo da cultura. Nietzsche diagnostica que a educação de sua época está optando por métodos antinaturais de educação.

A tese de Nietzsche é a de que existem duas correntes que predominam nos estabelecimentos de ensino, uma relacionada à extensão da cultura e a outra à sua redução e enfraquecimento. Isso quer dizer que a cultura por um lado está massificada e simplificada, e tem o objetivo de alcançar cada vez mais o maior número de pessoas e “representava a intensificação do princípio do acesso universal à educação como direito incondicional do homem, na medida em que à educação cabia a tarefa da formação dos valores humanos próprios a sociedade em que o indivíduo vivia” (WEBER, 2003, p. 101); por outro lado, a redução da cultura, que se concentra, limita e se restringe em especificidades dentro de círculos acadêmicos a ser realizada por poucos, os eruditos que se afastam da verdadeira cultura tornando a “(...) cultura do erudito cada vez mais aleatória e inverossímil”

(NIETZSCHE, 2011, p. 75). Para Nietzsche, ambas as tendências são antinaturais e só podem fundar “uma cultura mentirosa”, como instrumento de controle do Estado.

Por extensão da cultura, Nietzsche entende a manifestação como um dos dogmas da economia política⁴⁸ da época, que além de tentar afastar a temida influência religiosa no Estado, também geraria felicidade, que impulsionaria o comércio e, conseqüentemente, o lucro. A cultura estava deste modo rebaixada ao nível de utilidade pelo Estado. O indivíduo estaria minimizado a buscar a sua máxima potência junto aos outros, distante de si mesmo, dentro de um conjunto de cultura que fosse amplamente valorizado. A busca pela rapidez, uma cultura que fosse valorizada instantaneamente e assim combinasse conhecimento com produção de dinheiro. Para José Fernandes Weber (2003), Nietzsche via na extensão da cultura certa manifestação voltada pela “(...) pressa na formação, a cultura da memória que primava por uma mera repetição e fixação das informações, culminava com a formação típica dos escritores e leitores de jornal” (p. 89). Essa perspectiva representa o contrário da cultura de realização do exercício solitário, “falta de um cultivo mais detido sobre si. Em outros termos, simbolizava a barbárie da cultura alemã” (WEBER, 2003, p. 90).

Por outro lado, temos a redução da cultura à figura do erudito, como se ele representasse a própria manifestação da possibilidade de cultura. Uma figura extremamente especializada, não distante de um operário de linha de produção, que durante toda a sua vida produz apenas um simples movimento da máquina (NIETZSCHE, 2011, p. 75). O erudito se aprofunda nas matérias do pensamento, a ponto de se perder em fatos simples e se afastar “cada vez mais da verdadeira cultura”, tornando banalidades em ostentação. Nietzsche completa: “[...] a falta de cultura fora dos limites da disciplina é apresentada como sinal de uma nobre sobriedade” (p. 76). A divisão do trabalho nas ciências presta um grande serviço a essa atomização do erudito, a redução que leva ao aniquilamento da cultura. O que poderíamos chamar de um reducionismo especializado, distante das “(...) questões gerais de natureza séria e sobretudo nos problemas filosóficos mais elevados (...)” (NIETZSCHE, 2011, p. 76).

Ou seja, pela extensão da cultura, Nietzsche entendia que apenas proporcionar o máximo de cultura a todos tinha uma lógica mercadológica; e o

⁴⁸ Em referência à vitória alemã na guerra franco-prussiana (WEBER, 2003, p.98)

reducionismo, entendido como a atomização cultural em especialidades, divisão do trabalho na ciência, era um eruditismo vinculado a uma especialidade, que levaria ao aniquilamento da cultura.

A própria formação da sociedade, que estava sendo imposta pelo Estado prussiano, que através da educação encontrou uma forma de unificação cultural, atraiu profissionais que, em necessidade de trabalho, se adaptaram com uma docilidade incondicional. A tarefa da cultura estaria em criar “homens correntes”, que ajudariam na perpetuação da sociedade na forma como estava sendo realizada. A competição por influência com a religião corroborou ainda mais a pressão do Estado em garantir sua existência e fortificar sua presença. Daí aflora a necessidade das duas tendências da cultura, ampliação e redução, que abrem espaço à prática do jornalismo educacional. O jornalista, para Nietzsche, acaba tomando o lugar do grande gênio, com propostas e caminhos propositivos, e se torna a referência cultural. A razão para isso acontecer é, para o autor, a pobreza do espírito pedagógico da época. Por outro lado, Nietzsche tem em mente o homem prático, inventivo, com boas e novas ideias, genial, que tem a técnica da formação cultural.

O ginásio é, para Nietzsche, o principal local de compreensão e correção dos desvios encontrado nos estabelecimentos de ensino. É no ginásio que se deve medir o objetivo cultural que se persegue. Mesmo a Universidade não é senão a culminação das tendências encontradas no ginásio. Para o autor:

No ginásio, se imprime o caráter repulsivo do nosso jornalismo estético nos espíritos ainda não formados dos jovens: o próprio mestre aí semeia os germes de uma grosseira e deliberada compreensão dos nossos clássicos, compreensão que logo se fará passar como crítica estética, embora sendo somente uma impertinente barbárie. No ginásio, os alunos aprendem a falar do nosso Schiller único com uma superioridade pueril; no ginásio, se lhes habitua a rir dos seus esboços mais nobres e mais alemães, do marquês de Posa, de Max e de Thekla – um riso que provoca a cólera do gênio alemão e do qual se envergonhará uma posteridade melhor. (NIETZSCHE, 2011, p. 84).

O que Nietzsche critica como jornalismo e banalização dos clássicos é o modo jornalístico de se manifestar nos ginásios. Para ele, seria uma superficialidade conduzida por uma alma imatura e longe de ter passado devidamente por temas caros à humanidade, e que é cobrada por sua originalidade e personalidade, esgotando suas energias e potencialidades na prepotência de se considerar uma pessoa realizada, capaz de falar e conversar com propriedade ainda em tenra idade.

Cria-se uma espécie de caráter autônomo e individual, capaz de reproduzir expectativas dentro de uma mediocridade uniformizada. Ou seja, o estabelecimento de ensino, ao mesmo tempo em que exige originalidade, espera que essa esteja dentro de parâmetros esperados⁴⁹; supõe-se a reprodução original de uma cultura formalizada. O que Nietzsche estava dizendo é que a forma aplicada de educação visava a algo sem forma, que dava a impressão de construção de personalidades, mas na verdade estava a enquadrar todos sobre um molde distante de algo propositivo, distante dos clássicos, a caminho da barbárie.

Mesmo com uma diferença de 30 anos na produção de seus escritos sobre educação, ambos os autores dividem o campo de disputa da educação em dois, e optam por construir uma nova via. Stirner parte do pressuposto utilizado por Heinsius, e analisa o campo em uma disputa entre humanismo e realismo. Nietzsche, tentando compreender os estabelecimentos de ensino, observa uma disputa entre cultura expansiva e cultura reducionista. Guardadas as devidas proporções e a distância no tempo e o espaço entre os dois autores, poderíamos aproximar, grosso modo, o humanismo criticado por Stirner do reducionismo de Nietzsche, e o realismo stirniano com o expansionismo nietzschiano.

A comparação do diagnóstico, ou da crítica da educação de sua época, parece plausível entre os dois autores dadas as informações levantadas acima, apesar das inúmeras distinções entre eles. O que realmente distancia-os é a forma como ambos entendem e misturam educação e cultura, o que evidencia as suas preocupações. Stirner tem como ponto de partida a potência individual de cada um, livre de doutrinações e dogmas. Stirner não classifica as pessoas e valoriza as múltiplas personalidades. Acredita que a educação é a mais importante questão social, por isso demonstra preocupação com a sociedade. Nietzsche coloca as questões sociais em segundo plano, pois acredita haver um modelo de cultura a ser alcançado, e por isso é partidário da cultura exclusiva, ou seja, Nietzsche não acredita que o sistema educacional superior deveria atingir a todos, mas alguns, aqueles que teriam reais contribuições ao campo. O autor acredita que nem todos

⁴⁹ Quando a ladainha se repete e não existe possibilidade de questionamento, ela é tida como verdade. Mas quando se conhece, quando já se critica a ladainha, ela é facilmente identificada. Escrevendo para Rohde em 30 de abril de 1870, Nietzsche diz: “Nesta Semana, ouvi três vezes a Paixão segundo São Matheus, do divino Bach, e todas as vezes com o mesmo sentimento de imensa maravilha. Quem desaprendeu o cristianismo completamente, ouve-o aqui realmente como um evangelho” (JANZ, 2016, p. 284). Assim também o é na escola. A linguagem se repete, e ela fica clara para aquele que a escuta. Não têm mais mitificação.

tem as mesmas aptidões. Para que o sistema educacional baseado na cultura⁵⁰ funcione de forma ideal, Nietzsche ressalta a importância do gênio. Aqueles poucos que devem ser seguidos e escutados, como exemplo, para que o ensino possa canalizar sua energia no crescimento de todos, que devem seguir seu trabalho junto ao gênio. Nietzsche contraria Stirner, pois acredita que a educação de personalidades levaria a civilização à barbárie. Albert Lévy (2016), comparando os dois autores, afirma:

Nietzsche admite como Stirner que o humanismo é uma doutrina aristocrática; mas enquanto Stirner censurava esse sistema de educação por manter os cidadãos na sujeição, Nietzsche estima que é necessário respeitar a ordem sagrada que submete a massa dos servidores obedientes à realeza do gênio (p. 83).

Os dois autores estão preocupados com o resultado fruto da educação, que está altamente atrelada aos interesses econômicos do Estado em formação. Stirner buscar uma sociedade sem objetivos em si mesma, enquanto Nietzsche sinaliza para uma civilização orientada por um modelo de cultura. A crítica os aproxima pois ambos estão preocupados em modificar o ordenamento do sistema da época, mas seus objetivos parecem, pelo menos até o momento, apontar para uma ideia diferente de sociedade, o que necessariamente dialoga com a compreensão de sujeito.

⁵⁰ Nietzsche não desvaloriza as escolas técnicas como local de aprendizado, mas não as coloca como locais de cultura.

CAPÍTULO 2

2. Liberdade e Formação. O que Stirner e Nietzsche têm a dizer a partir da crítica à cultura da época?

Todas as verdades esperam em todas as coisas,
 Elas não apressam o tempo de sua entrega nem resistem a ele,
 Elas não precisam do fórceps obstétrico do cirurgião,
 O insignificante é tão grande para mim como tudo o mais,
 (O que é maior ou menor do que um toque?)
 Whitman, Walt. 2006. Trecho de *Folhas de relva*. SP, Martin Claret.

Como vimos no capítulo anterior, a educação é a entrada de Stirner e Nietzsche no pensamento e produção filosófica. Talvez esse seja outro motivo da marginalidade de ambos dentro do próprio campo, a preocupação com o mundo prático, que comporta viés propositivo de transformação social; além do caráter combativo e provocador presente em suas prosas.

Falar de educação remete a falar de formação e como ela é feita. Para tentar desembaralhar o conceito, podemos voltar na origem da palavra educação, que vem do verbo educar, de dupla derivação do latim *educare* e *educere*⁵¹. Para Bass e Good (2004), *educere* se aproxima da condição de formar de acordo com uma imagem estabelecida, se baseia no trabalho a partir da memorização. *Educare*, por sua vez, levanta a preocupação com o desenvolvimento da próxima geração, e é orientada ao questionamento, ao pensamento e à criação. A ideia de educação atualmente uniria as duas concepções, *educare* e *educere*.

Formação, como conhecemos atualmente⁵², se assemelha mais ao ‘dar forma’, ou seja, se insere principalmente na expectativa de *educere*, pois aparece como um processo que se destina a alcançar um projeto final, com finalidade específica. Soma-se a esse objetivo o contexto de sua aplicação, pois sabemos que a formação faz parte de um todo social e por isso é diretamente influenciada pela cultura de sua época. Por isso, podemos dizer que qualquer ideal de formação

⁵¹ A dupla derivação pressupõe diferentes possibilidades de leitura do termo, o que pode significar uma diferente abordagem. Ambas as palavras são compostas pelo prefixo *ex-*. De acordo com análise etimológica de Martins (2005) “*ducere* se prende à raiz indo-europeia DUK-, grau zero da raiz DEUK-, cuja acepção primitiva era levar, conduzir, guiar. *Educare*, no latim, era um verbo que tinha o sentido de “criar” (uma criança), nutrir, fazer crescer” (p. 33).

⁵² “Hoje, a formação está estreitamente ligada ao conceito de cultura e designa, antes de tudo, a maneira especificamente humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (GADAMER, 2002, p. 16).

carrega consigo uma historicidade⁵³, um passado que orienta sua ação. A historicidade pode também ser compreendida como a tradição que a conduz. Mas o que é tradição nesse contexto de formação?

Entendemos aqui a tradição⁵⁴ na formação como o resultado das disputas no campo pedagógico, distante de qualquer continuidade histórica natural, mas como processo histórico que não necessariamente cria um todo harmônico, mas que está sempre em conflito, em luta, sempre em atuação e movimento, nunca estático.

Essa perspectiva da formação mostra como a historicidade do termo carrega outras concepções utilizadas anteriormente; através de sua aceitação ou negação, de sua utilização ou sua repulsa, algumas concepções são superadas e outras estão em uso, e de certa forma estão todas em diálogo. Essa reflexão é necessária para compreender a transposição do conceito de formação na história, para ver como a ideia de formação foi se moldando até chegar os dias de hoje. Para Japiassú e Marcondes (2001), a tradição não é vista necessariamente como algo transmitido de forma dogmática, servindo a interesses superiores, pois, por estar integrada à cultura atual, a tradição tem de passar a ser cultivada, aceita e justificada, para continuar a ter sentido. Por isso, é tão legítimo aceitar a tradição quanto questioná-la. Desta maneira, a existência da tradição traria a garantia da própria consciência histórica de uma cultura.

A partir desse ponto de vista, a tradição serviria como local de partida, uma inserção no tempo e no espaço que garantiria o necessário para a conservação e, a partir daí, o desenvolvimento do pensamento. A tradição estaria presente e atuante nas mudanças históricas e em todo compreender, pois estamos sempre dentro, embebidos de tradições. Somos participantes, mas nem sempre de forma objetiva e consciente. Esse modo de pensar a tradição situa a formação dentro de um panorama histórico, não estático ou previsível, pois sua transformação está em diálogo com a polifonia do meio social. E é justamente isso que podemos ver através do tempo.

⁵³ Como aponta o dicionário de filosofia “Ao conceito de tradição pode vincular-se o conceito de Heidegger sobre a historicidade autêntica, que é a escolha, para o futuro, das possibilidades que já foram...” (ABBAGNANO, 2007, p. 503).

⁵⁴ Tradição, de acordo com o dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 2007), é herança cultural, transmissão de crenças ou técnicas de uma geração para outra. A partir desse ponto de vista, concordamos com (ZABEU, 2014), quando ele considera que tradição é tudo o que chega pela e na linguagem, que foi cultivado através de gerações, preconceitos, histórias e seus efeitos.

Para Möllmann, aquilo que chamamos formação também pode ser chamado de *Bildung*⁵⁵ pelos alemães e de *Paidéia* pelos gregos. Na *Paidéia* grega, existia a preocupação na formação de “um sujeito que pensa, decide e age livremente” (MÖLLMANN, 2011, p. 74) para sustentar a construção do sistema cultural nacional. Ao aproximar a ideia de *Paidéia* do conceito alemão de *Bildung*⁵⁶, a intenção era adicionar a perspectiva de natureza e liberdade à condição de humanidade do povo alemão, para que o conceito proporcionasse um balanço social harmônico na ordem razão-emoção e a construção de uma identidade. O seu desenvolvimento histórico fez com que o termo *Bildung* perdesse força e deixasse de ser utilizado. Mas a ideia de *Bildung* ainda pode ser vista no conceito de formação. Isso quer dizer que a ideia de formação de homem, apesar de sofrer forte influência de nosso tempo produtivista, está também ligada a uma concepção de cultivo da alma, de crescimento do homem e ao encontro da harmonia entre razão e emoção.

Evidencia-se com isso a centralidade do ser humano nesse espaço, com suas múltiplas potencialidades. Seja na *Paidéia*, na *Bildung* ou na formação, o sujeito é o foco da ação e é a sua transformação o objeto de desejo de qualquer um desses conceitos. O que parece ser diferente é seu método, mediante o objetivo a ser alcançado enquanto sociedade. Pelo que falamos acima, a opção por qualquer um desses conceitos não implica a exclusão completa do outro, pois o diálogo propicia a mistura de temperos e sua presença pode ser encontrada, mesmo com a predominância de algum sabor.

2.1. Ideia de formação em Stirner e Nietzsche

O que significa ser humano? É assim que Gert Biesta (2017) inicia sua obra *Para além da aprendizagem*, uma entre outras obras que trata sobre a questão da formação atualmente. Biesta começa seu livro através desta pergunta que está no

⁵⁵ Como dito anteriormente, foi Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) que, refletindo sobre a relação entre cultura e formação, notou que as faculdades e aptidões serviam também como forma de harmonizar o caráter e o desenvolvimento da sensibilidade do ser e resgatou o termo *Bildung* associando-o ao termo *Paidéia*. Para Britto (2010), a utilização do conceito de *Bildung* por Humboldt se preocupa com a dedução do conceito a fim de corrigir dois erros fundamentais: "Em primeiro lugar, ela é uma ampliação do âmbito da atividade espiritual do homem, que reintegra a sensibilidade no horizonte teleológico da formação da identidade dos indivíduos, e, somente como consequência disso, de sua espécie. (...) Por outro lado, essa ampliação abre o caminho para a entrada do extra racional no campo semântico, estrutural, da *Bildung*. Humboldt recorre a esse dispositivo colocando-o no fundamento genético das forças que regem a dinâmica da formação" (BRITTO, 2010, p. 11).

⁵⁶ Para a historicidade do termo *Bildung*, ver MÖLLMANN, Andreia D. S. O Legado da *Bildung*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2011.

centro das discussões sobre formação. Questão perseguida por muitos durante a história, de Montaigne a Deleuze, passando por Stirner, Nietzsche, Foucault e outros tantos.

A pergunta nos alerta para o objeto da formação. Avisa-nos que quando falamos de formação, aprendizagem ou educação estamos tratando de uma intervenção na vida de alguém. É ação carregada de sentidos e propósitos, manifestada na intencionalidade de assimilação, que se manifesta na presença ou na ausência daquilo que consideramos ser um humano.

Para responder à pergunta, poderíamos buscar na história da existência humana algum esclarecimento, uma conclusão ou resposta final que os autores citados acima tiveram. O que vemos é uma sobreposição de ideias que parecem não apontar a um caminho determinado e não seguem uma linha evolutiva. Parecem indicar uma preocupação distinta a cada momento histórico, como se estivéssemos guiados por uma diferente concepção do que significa ser humano, uma concepção que responde às necessidades e demandas sociais da época.

Por esse motivo, a resposta a Biesta não pode ser reduzida a poucas palavras ou a uma simples definição de ser humano. O ser humano está fortemente vinculado com o tecido social e por isso sua manifestação, condição e definição dialogam com sua época. Em razão disso, concordamos com Sílvio Gallo (2012) quando afirma que o ser humano⁵⁷, assim como outros conceitos “universais” colocados em sua dimensão histórica, não pode mais ser aceito fora do espaço e do tempo.

Em Stirner, ainda no século XIX, também podemos ver o quão importante é a questão da qualificação do ser humano para o autor. A grande obra de Stirner, *O único e sua propriedade*, é dividida em dois grandes capítulos; a primeira parte intitulada de “O homem” e segunda parte de “Eu”. Os títulos dos capítulos já indicam que a centralidade do pensamento de Stirner está no homem. Na sua perspectiva, é impossível dissociá-lo do mundo. Stirner diz: “A partir do momento em que vê a luz do mundo, um ser humano busca encontrar-se e conquistar-se a si próprio no meio da confusão em que, com tudo o que há neste mundo, se vê lançado sem orientação” (2011, p. 15). Para o autor, o processo de formação se inicia no começo de sua existência.

⁵⁷ Ver Deleuze, *Resposta a uma questão sobre o sujeito* (2003), em que o autor esclarece que na filosofia os conceitos sempre atendem a uma problemática dada historicamente.

Para Stirner, é necessário que acentuemos as diferenças entre os homens. O autor enfatiza que a única semelhança dos seres humanos é que são todos diferentes. De acordo com Lévy (2016), Stirner acredita que cada um deveria se considerar absolutamente distinto dos outros, um ser completamente único, pois “Nada há de comum entre os homens senão sua absoluta desigualdade” (LÉVY, 2016, p. 74). A desigualdade é total, das sensações aos pensamentos, o que acaba condicionando a particularidade no relacionamento de cada pessoa com os objetos. Conseqüentemente, seguindo esse raciocínio, também se torna inútil a tentativa de alcançar uma definição objetiva e universal dos valores e do próprio homem. “Stirner sustenta antes de tudo a independência: toda definição parece-lhe um limite e uma sujeição. Temia que se servisse de pretexto das similitudes entre os indivíduos para agrupá-los na mesma servidão [...]” (LÉVY, 2016, p. 75).

Mackay, seu biógrafo, aponta como a posição profissional (pessoal) de Stirner influenciou seus escritos. Quando lecionava na instituição de ensino para jovens moças foi justamente o momento em que Stirner desenvolveu seus conceitos a respeito da autogestão da vida (*personal self-rule of the individual*). Para Stirner, “A escola é uma questão de vida” (MACKAY, 2005, p. 106) e por essa razão deveria fazer mais por cada estudante.

[...] os princípios fundamentais dos direitos do homem tornaram-se vivos e reais nas esferas educativas: a *igualdade*, pois essa educação concernia a todos, e a *liberdade*, pois cada um aprendia a conhecer suas próprias necessidades, o que o tornava independente e autônomo (STIRNER, 2001, p. 67).

A crítica de Stirner ao sistema educacional partia do debate da época, que colocava a educação sob a distinção de dois caminhos, o realismo e o humanismo. Para Stirner, nenhum bastava, assim como não bastava a união entre eles. Ele dizia que o humanismo enfatizava o ensino bíblico e clássico, que seria basicamente formal, distante da realidade, drenando a força vital da antiguidade, o que acaba por levá-la a uma elegância vazia. Por outro lado, a educação realista, que surgiu no Iluminismo, não reconhecia a importância da filosofia, pois atentava apenas ao mundo prático, voltada às questões diárias, portanto superficial. Para Stirner, essas concepções formavam dependentes, pois dão um caráter secundário à igualdade e à liberdade, e por isso ele gostaria de formar através de uma nova ótica, um novo caminho de formação do indivíduo.

Nietzsche, por sua vez, carrega uma perspectiva crítica diferente sobre a educação, principalmente porque partia de uma concepção de ser humano, de acordo com Lévy, diferente de Stirner. Apesar de Nietzsche também acreditar na singularidade do ser humano, ela se fazia a partir de outra perspectiva, sob a influência de Schopenhauer e de Wagner. Nietzsche acreditava que “há no mundo um caminho único que ninguém pode trilhar a não ser tu: cada homem é um milagre que só se produz uma única vez” (LÉVY, 2016, p. 75). Nietzsche demonstra o apego ao artístico e ao moral. Mais adiante, podemos observar como o autor valoriza as posições artísticas, principalmente musicais. Para ele, os artistas têm uma originalidade própria, que deve ser admirada. Nietzsche fala que o indivíduo deveria ir em busca do ‘verdadeiro espírito alemão’, esse que, para o autor, pode ser encontrado nos clássicos alemães, que haviam sido esquecidos. Nietzsche “quer apenas que o artista ou o filósofo obedeça a seu gênio⁵⁸ e siga sua própria via, para entrar na ordem daqueles que criam e mantêm a civilização sobre a terra” (LÉVY, 2016, p. 77). A noção de formação está atrelada a um exemplo a ser seguido; isso prevê hábitos e comportamentos pré-estipulados.

Sua concepção de formação, no momento inicial de sua carreira, estava intimamente atrelada à visão de indivíduo da perspectiva kantiana, tendo como base de análise justamente sua própria experiência formativa. Isso pode ser sensivelmente demonstrado através de uma de suas cartas, onde Nietzsche afirma:

Nos seminários não aprendi nada, com exceção de algumas coisas individuais. Sou grato a Springer por alguns prazeres, poderia ser grato a Ritschl se o tivesse aproveitado mais. Mas, em geral, isso não me deixa infeliz. Prezo muito o autodesenvolvimento – e facilmente somos determinados por homens como Ritschl, facilmente somos levados por caminhos que não condizem à nossa natureza. Considero o maior lucro desse ano o fato de ter aprendido muito que contribuiu para a compreensão do meu eu. Um lucro igualmente grande foi ter encontrado um amigo cordial e empático. Para mim, essas duas coisas são inseparáveis. Por um lado, estranho ter atraído uma pessoa tão querida a despeito dos meus muitos conflitos e dos meus juízos frívolos, por outro, essa mesma razão mantém viva a minha esperança; talvez meu querido amigo Mushacke ainda não me conheça o bastante (JANZ, 2016, p 139).

⁵⁸ Gênio como aquele que está um passo à frente da cultura de seu tempo, aquele que traz um benefício para a cultura. Alguns exemplos de gênios que Nietzsche traz são: Goethe (1749-1832), Poeta e filósofo, Schiller (1759-1805), Poeta, historiador e dramaturgo, Lessing (1729-1781), Escritor e erudito e Winckelmann (1717-1768), Teólogo e historiador de arte. Esses são, para Nietzsche, homens de um valor único para os estabelecimentos de ensino. Nietzsche engrandece a importância dos gênios como: “[...] guias e mistagogos que preparam para a cultura clássica, os únicos nos quais se poderia encontrar a verdadeira via, aquela que leva à Antiguidade” (NIETZSCHE, 2011, p. 92).

O autor está problematizando sua formação e valorizando algo que considera como sem fundamento ou que não coloca como função genuína do processo formativo. Quando Nietzsche diz que não aprendeu nada nos seminários, ele não está fazendo uma leitura de si enquanto indivíduo complexo dentro e fora da escola, mas faz uma leitura particularizada de si enquanto um indivíduo que aprende algo útil para sociedade, que teria finalidade de troca na sociedade civil ou acadêmica. Essa avaliação tem um princípio avaliativo positivista, pois faz uma avaliação geral dos aprendizados que teve através dos seminários, aos quais a maior contribuição talvez fosse esclarecer certos métodos e conhecimentos de autores e teorias que poderiam ser úteis à Nietzsche no futuro. Por outro lado, é importante enfatizar que o autor diz ter “(...) aprendido muito que contribuiu para a compreensão do meu eu.” Nietzsche está valorizando a formação de sua personalidade, mesmo não dando tanta importância, ou a colocando em segundo plano, o que talvez não fosse o que ele esperava do processo formativo *a priori*.

Quando Nietzsche passa a lecionar na Basileia, junto à Universidade e ao *Pädagogium*, o autor observa “estar diante de um sistema educacional que abandonara uma formação humanista em proveito de uma formação cientificista” (DIAS, 1993, p. 16). Fazendo parte da organização do sistema, Nietzsche começa a perceber a intenção de formação de homens úteis e rentáveis, sem personalidade. Um distanciamento do que considerava como métodos naturais para a educação, pois não promoviam a cultura. Sua base de formação, junto a escola de *Pforta*, se encontrava distante disso. Nietzsche acreditava que só a partir da instituição de uma cultura os indivíduos aprenderiam determinadas regras, hábitos e começariam a educar-se a si mesmos, questionando o ensino que lhes é forçado. Para Dias (1993), Nietzsche enfatiza a importância de uma boa escola para que isso aconteça e afirma que uma pessoa sem a experiência de uma boa escola é como se estivesse “(...) na vida sem ter aprendido a andar, a fraqueza dos músculos o trai a cada passo” (p. 23).

Independente das interpretações que alcançaram, foram os contextos dos dois autores que os levaram ao questionamento. Foi por meio da tradição em que se formaram e na qual estavam inseridos que Stirner e Nietzsche tiveram a possibilidade de questionamento sobre o que era formação e seu objetivo. E mais, foi a partir de uma autoanálise que isso se tornou possível. Análise que não apenas se centrou no conteúdo lecionado, mas trafegou pelo seu entorno, com possível

influência dos contextos socioeconômicos. Existe na crítica um certo desejo de ter alcançado mais cedo o que eles viam como algo ideal para si mesmos e, conseqüentemente, para os outros. É por isso que Stirner e Nietzsche estão em diálogo com a tradição e se questionando sobre certos aspectos relacionados a sua orientação.

Stirner tem como ideal de formação o caminho para uma personalidade livre, aquela que manifestará livremente a sua vontade. Stirner coloca a figura do professor⁵⁹ como um limitador caso sua função seja a do controle através da autoridade de sua força e conhecimento. O autor defende que os mestres cumpram o papel de promover a criatividade. Por ter esse ponto de vista, Stirner não via o sujeito educado, aquele que acumulou conhecimento e é conhecedor das lógicas, como o objetivo a ser formado. De acordo com Jean Barraué⁶⁰ (2001), em *Da Educação*⁶¹, para Stirner a lei não pode ser imposta do exterior, mas como aceitação da natureza íntima do aluno. Por isso ressalta a importância de entender quem é esse “aluno”. Afirma Barraué: “Stirner defende, *a priori*, a autonomia do aluno: assim, aqueles que querem assumir a direção do aluno estão ligados por sua natureza e sua individualidade e perdem toda autoridade tão logo a Ciência ou o Saber aparece como um dever reconhecido enquanto tal” (p. 39).

O Saber⁶² apresentado, para Stirner, deveria ter o propósito de servir, e não fazer do indivíduo seu servente. Para isso, Stirner defende a importância da filosofia, que estaria diretamente ligada ao combate ao Saber. Diz o autor: “Só os filósofos sabem morrer e encontrar na morte seu verdadeiro Eu” (STIRNER, 2001, p. 72). O autor afirma que o Saber, quando aceito como verdade, se torna um soberano sobre o indivíduo, minimizando e conduzindo sua personalidade. O Saber se torna mestre e comanda a vida. Para manter sua autonomia, o indivíduo tem que fazer esse Saber ‘morrer’, ou, em outras palavras, o autor defende o Saber sem “(...) atrelamento a uma política de verdade predefinida, seja ela científica, moral, religiosa, etc.” (KASSICK, 2005, p. 29).

⁵⁹ Não só o professor, mas o Estado e a Igreja, ou “[...]contra todo aquele (pessoa ou instituição) que queira anular a possibilidade do desenvolvimento desta personalidade” (KASSICK, 2005, p. 22).

⁶⁰ Jean Barraué (1902 – 1989) – Importante tradutor das obras de Max Stirner do alemão para o francês.

⁶¹ Publicado como prefácio para o livro de Stirner *O falso Princípio Da Nossa Educação* na edição de 2001, pela Editora Imaginário.

⁶² O autor não problematiza seu entendimento sobre ‘Saber’, mas parece que, através das críticas que ele tece ao humanismo e ao realismo de sua época, seria um conhecimento que distanciaria o indivíduo de suas potencialidades, pois teria autoridade de governá-lo, de ser superior à sua vontade.

A proposta de Stirner é que através da morte do Saber surgirá algo mais forte e pessoal. Para ele, é com os filósofos que acaba a era da reforma, a era do Saber. “Sim, em verdade, o *Saber* também deve morrer para, na morte, reflorescer em *Vontade*⁶³” (KASSICK, 2005, p. 29). É através do surgimento da *Vontade* de querer que o indivíduo se tornará livre. Importante lembrar que Stirner está criticando as duas visões hegemônicas que competem para serem porta-vozes da educação na Alemanha. As duas, como dito anteriormente, contêm verdades que são questionadas por Stirner. Por isso, a morte que o autor defende serviria como a emancipação de um Saber alienante e aprisionador. “O saber, como reprodução de algo estabelecido, é a morte da criatividade, da independência da personalidade, enquanto que a sua “transmutação” em *vontade* é a vida” (KASSICK, 2005, p. 28).
Completa Stirner:

Doravante, quem quiser conservar o *Saber* o perderá, mas quem o abandonar o encontrará. Só os filósofos são aptos a essa renúncia e a essa aquisição: em pé diante das chamas ardentes, é-lhes necessário, como o herói, deixar consumir-se seu invólucro mortal se quiserem dele libertar seu espírito imortal (STIRNER, 2001, p. 73).

Stirner trata o Saber como um fardo que vai esmagando o indivíduo, asfixiando a *vontade* de querer, berço da vida em transformação. O autor afirma que tudo o que é grande deve morrer para depois transcender, e que o acúmulo pelo acúmulo não agrega ao indivíduo. Para Stirner: “[...] só os miseráveis amontoam – a exemplo de nossa Câmara suprema do Império⁶⁴ atormentado pela esclerose – documentos sobre documentos e fazem representar as cenas de milênios de história (...)” (STIRNER, 2001, p. 74). Assim, Stirner aponta a escola como o espaço para a possibilidade, uma condição para autodeterminação e auto-organização, que levaria a sua proposta de formação onde “todos devem ser e sentir-se proprietários de sua *vontade*, por sobre a qual nada há” (KASSICK, 2005, p. 20).

Em Nietzsche, a visão do que seria uma formação para o ser humano estava, nesse período de sua vida, ainda bastante delimitada por sua recente experiência

⁶³ Aqui podemos observar uma aproximação de Stirner com Hegel. Ambos defendem o surgimento da *Vontade* do indivíduo através da morte do Saber, e surgiria dessa forma um indivíduo livre, liberto. A diferença entre os dois autores está no método para alcançar a liberdade. “Para Hegel, a individualidade só existe no momento do desenvolvimento da ideia universal, ela só tem sentido se for inserida na História: o homem não tem autonomia real. [...] Stirner distingue-se de Hegel, ao fazer da *Vontade* um atributo essencial do indivíduo, que o conduzirá à conquista da liberdade e de sua personalidade” (BARRUÉ, 2001, p. 40).

⁶⁴ De acordo com Stirner, a Câmara Suprema do Império havia sido suprimida por Napoleão em 1806, mas continuou a promulgar decretos, que não tinham efetividade alguma.

como estudante, professor e por figuras icônicas, como aquele que veio a ser uma de suas maiores influências, Richard Wagner. “Nietzsche via a junção entre música alemã e filosofia alemã como um caminho para formar uma nova existência” (JANZ, 2016, p. 353). Por essa razão que Wagner tem tamanha influência sobre Nietzsche. Nietzsche confia à música de Richard Wagner⁶⁵ um importante papel no desenvolvimento cultural, pois teria a força de atuar como o renascimento da tragédia grega, uma forma de alcançar o pensamento da antiguidade, um guia para os clássicos. De acordo com Janz (2016), Nietzsche acreditava que:

O conhecimento trágico busca, afirma a dissolução da individuação em um fundamento primordial geral, da qual emanam em uma plenitude incomensurável sempre novas manifestações. Assim surge na tragédia ática do coro, do espírito da música como representante do dionisíaco geral, a personalidade individual, o herói trágico, que, assim que pisa o palco, se aproxima de forma inevitável da destruição, da dissolução, do retorno para o uno primordial (p.347).

Nietzsche deseja que, a partir de sua crítica, ocorra a renovação dos estabelecimentos de ensino, na qual deve purificar-se o espírito alemão, pois ele encontra-se embriagado em um modernismo subversivo, reduzindo a cultura. Para o filósofo, a educação deveria propor-se ao cultivo do homem, por meio de uma educação que promova as capacidades intelectuais, artísticas, emotivas e físicas de cada discente. Educação e cultura são, para Nietzsche, inseparáveis, não existe cultura sem um projeto educativo, nem educação sem uma cultura que a apoie. Nietzsche critica o tipo de educação ministrada nos estabelecimentos de ensino de sua época por perceber que esta visa formar determinado tipo de homem para servir aos interesses utilitaristas do Estado e da ciência como um todo, de tal modo que a educação alemã possui uma finalidade clara e limitada nas mãos dos eruditos.

Apesar da proximidade da crítica, a proposta de Nietzsche caminha à distância da proposta de Stirner. Enquanto temos um elogio à personalidade⁶⁶ com Stirner, Nietzsche acredita na perversidade que motivar a multiplicidade de personalidades nos ginásios traria para a cultura. Para ele, a proliferação caótica de

⁶⁵ Para Janz, a partir do momento que Nietzsche conhece Wagner, é com ele, para ele e contra ele que Nietzsche dialogou constantemente. “A obra de Nietzsche se inicia e se encerra no diálogo com Wagner” (p. 354).

⁶⁶ Stirner valorizar o desenvolvimento da personalidade não implica automaticamente em um abandono da cultura. Ele diz: “Mas se perceberá que cada vez mais que a mais elevada missão do homem não é cultivar-se, civilizar-se, mas tender a seu próprio desenvolvimento. A cultura será, por isso, negligenciada? Não, assim como também não estamos dispostos a perder nossa liberdade de pensamento (...)” (STIRNER, 2001, p. 78).

estilos leva à barbárie e os culpados por isso são os filisteus da formação. Nietzsche combate a falsa cultura em busca de outro modelo, como podemos ver nessa passagem de Gonçalves (2015), “A superação do estado de barbárie, para Nietzsche, dependeu da suplantação de uma equivocada formação, de caráter eminentemente teórico e abstrato, por uma formação intuitiva, que atuou na sensibilidade e obteve como fim o homem total, real e concreto” (p. 173). Observa-se em Nietzsche a influência de certo humanismo Kantiano, quando demonstra a presença da unicidade no humano, como se todos tivéssemos algo comum, que nos une enquanto espécie. Isso fica evidente

(...) na medida em que a ideia nietzschiana de formação constituiu na transfiguração do indivíduo como uma totalidade, o estilo a ser incorporado pelo discurso filosófico (aquele responsável pela formação)⁶⁷, segundo Nietzsche, foi o simples e o ingênuo, tal como aquele que os clássicos alemães viram nos gregos (GONÇALVES, 2015, p. 174).

A falsa cultura, segundo Nietzsche, consiste na oposição que reduz a cultura a mero instrumento útil e funcionalista, ou seja, a cultura dos especialistas que obedece convenientemente a certa divisão de trabalho e de ciência. A cultura no século XIX encontra-se a passos largos confundida com os dogmas da economia política, tendo como fim em si mesmo a utilidade, o lucro, e o maior ganho de dinheiro possível. Estes homens, para Nietzsche, deveriam ser educados para o conhecimento de si próprios, purificando seu espírito, o gosto pelas suas raízes.

A triste causa desta pobreza de espírito que toma conta dos cidadãos alemães é a defasagem do espírito pedagógico. Para a existência de uma cultura, é necessário que os indivíduos aprendam determinadas regras, adquiram certos hábitos e comecem a educar a si mesmos. Toda e qualquer cultura ao contrário de tudo o que se elogia hoje com o nome de “liberdade acadêmica”, começa com a obediência, com a disciplina, com a instrução, com o sentido do dever. Segundo o filósofo, os estabelecimentos de ensino só tratam de cultura na aparência, pois, na realidade, sua preocupação central é com a ciência que perturbaria o desenvolvimento da cultura, o cultivo do ser, a influência dos clássicos. Pois para Nietzsche:

(...) não devemos procurar esse prazer nas aparências, mas por trás delas. Cumpre-nos reconhecer que tudo quanto nasce precisa estar

⁶⁷ Grifo meu.

pronto para um doloroso ocaso; somos forçados a adentrar nosso olhar nos horrores da existência individual – e não devemos, todavia, estarrecer-nos: um consolo metafísico nos arranca momentaneamente da engrenagem das figuras mutantes (JANZ, 2016, p. 349).

Os educadores, para Nietzsche, estão nos clássicos, são os gênios, que seriam os melhores exemplos de conduta, os verdadeiros educadores, pois ensinariam pela vivência. Para Figueira e Weber (2014), Nietzsche vê “a função do verdadeiro educador tornar-se a libertação, algo que o eruditismo, não preocupado com os abismos da existência, que trata a tragédia, por exemplo, como mera fonte de erudição, não consegue proporcionar” (p. 98). A educação não deveria instruir apenas através dos livros e nem se submeter a opiniões alheias, mas educar acima de tudo através do exemplo de vida. Esse exemplo de conduta é para Nietzsche um ideal de manifestação formativa que deve ser visto como superável, pois é possível sua melhora. A principal defesa de referência por Nietzsche se dá porque acredita que “Quando não se tem um modelo o indivíduo vaga a esmo, falta-lhe referência, justamente por carecer de um centro organizador das disposições” (FIGUEIRA; WEBER, 2014, p. 100).

Nietzsche, tanto quanto Stirner, não propõe a quebra das paredes da escola, não desejam sua aniquilação, mas sim sua transformação, uma adaptação para o que consideram uma boa formação centrada no ideal de cultura e no indivíduo, e isso levará à mudança significativa na forma como a educação está sendo operada. O foco de combate são as correntes educativas e o próprio Estado e seus grupos de interesse, onde, a partir das críticas, ambos os autores enfatizam a necessidade de “[...] sacudirmos, assim, a poeira da escola” (STIRNER, 2001, p. 76).

Para Stirner e Nietzsche, a crítica ao contexto dos estabelecimentos de ensino aponta para uma característica importante do Estado que é muitas vezes ignorada: o egoísmo⁶⁸. Não o egoísmo individualista, mas o egoísmo coletivo, principalmente em prol da ciência. Para Nietzsche, “o egoísmo imperou em todos os ambientes e o modo como o eruditismo se posiciona diante da vida é um exemplo disso, aliás, mais a favor da ciência do que da humanidade” (FIGUEIRA; WEBER,

⁶⁸ O egoísmo também é ponto de crítica de ambos os autores, mas aqui não podemos entrar em demasiado na questão. Mas é fundamental pontuar que, principalmente para Stirner, o egoísmo é extremamente caro. Carlos Díaz explica o egoísmo Stirneriano como: “O meu egoísmo só é o meu, não é um princípio normativo e relacionante, não se trata de uma entidade superpessoal e defensiva. Minha obrigação egoísta é minha. Se os outros têm também este código moral, melhor para eles. Eles sabem o que fazem” (2002, p. 50).

2014, p.100). De um modo geral, com o avanço das ciências, vemos a racionalidade tomar partido em vários meios sociais, o que trouxe a problemática de outro contexto. O que antes era organizado pela religião e orquestrado por Deus passou a ser de responsabilidade da ciência e do homem; o que era divino passou a ser racional. Apesar da substituição da figura da perfeição celestial, suas qualidades permaneceram. O Homem herdou essa responsabilidade, mas não se encaixa nesse perfil. Flickinger diz, em outras palavras:

(...) na moderna cultura ocidental, a destematização das fraquezas individuais é comum na tentativa de garantir a autoimagem como um ser todo poderoso. Tal atitude torna-se mesmo uma expectativa social. Seu exemplo talvez mais radical e eloquente encontra-se no tratamento social dado à experiência da morte. Sem dúvida, a morte representa a revelação mais extrema das limitações de nosso ser no mundo. Ela denuncia como farsa a ingênua auto atribuição de onipotência e eternidade ao indivíduo. Por isso, sua experiência vê-se excluída da e até mesmo tabuízada na vida cotidiana. Em vez de ser aceita naturalmente como parte do ciclo da vida, a morte é considerada um desastre. A vida para a morte é uma visão tida como não humana. Na tentativa de ocupar o lugar de Deus, o homem recusa o que lhe pertence essencialmente: sua limitação (FLICKINGER, 2011, p. 156).

O processo que Flickinger descreve acima, a falta de capacidade humana na possibilidade de substituir Deus em sua plenitude, trouxe não apenas a questão da morte, mas, de um modo geral, uma problemática para a própria relação do humano consigo mesmo, o que se reflete em todas as suas relações sociais, entre elas a educação. Foi nesse contexto que a crítica sobre a formação de Stirner e Nietzsche foi recebida, com a importância da racionalidade humana, na tentativa de substituir o onipresente Deus, que acaba por esconder e perturbar as possibilidades da própria ação humana. Continua Flickinger, ao defender seu argumento da onipotência humana, que essa problemática é a herança do processo de secularização, que se faz visível através dos problemas sociais, sofrimento físico e psíquico, resultado da forma de lidar com esse novo posicionamento humano que está presente na “história do tratamento da loucura (Foucault, 1995) ou de grupos que sofrem exclusão social - idosos, deficientes físicos, desempregados ou homossexuais” (FLICKINGER, 2011, p. 156).

Através de um exercício de aproximação, poderíamos dizer que o sofrimento humano, fruto da tentativa de substituição de Deus pela racionalidade como defende Flickinger, já estaria identificado de forma embrionária em Stirner e Nietzsche

quando de suas críticas e defesas de uma educação voltada ao indivíduo, ou seja, não guiada pela pauta estatal ou qualquer outra pauta interessada.

Entretanto, devemos assinalar que a tese do sofrimento humano fruto da racionalização não foi defendida por Stirner ou Nietzsche, mas de certa forma foi motivada por eles, que acreditavam que o indivíduo sucumbia perante essa demanda. Essa crítica faz deles autores extemporâneos, que para além de seu tempo já observavam o risco da divinização da razão. A tese da racionalidade secularizada explicada acima só veio a ser reconhecida posteriormente, na história da loucura em Foucault, de acordo com Flickinger (2011).

Stirner parecia buscar a autonomia da razão sobre o indivíduo, a qual interpretamos aqui como uma busca pela liberdade humana, a reafirmação da vontade sobre o saber. Nietzsche ainda estava muito imerso no idealismo alemão com Kant, tentava “salvar a autonomia da razão pela tese da necessária “autoprodutividade” ou “espontaneidade original” do sujeito cognitivo, ou seja, lançando mão de um fundo pré-racional na própria razão” (FLICKINGER, 2011, p. 157).

Para se afastar dessa posição de onipotência, a razão tem dois caminhos. O primeiro é assumir sua incapacidade de substituição de Deus em sua perfeição, ou seja, afirmar sua falta de onisciência e onipotência. Caso não aceite essa condição, o outro caminho seria a razão se retirar do local em que se instalou, apagando sua imagem de liderança suprema. Essa situação, de acordo com Flickinger, “Trata-se de um impasse que bota o dedo na ferida herdada no processo de secularização, indicando que as ideias de autonomia e liberdade se alimentam desse fundo pré-racional narcisista” (2011, p.158). É dentro desse conflito, no reposicionamento da razão do indivíduo através da educação, que Stirner e Nietzsche parecem estar buscando o que vislumbram como liberdade.

2.2. Formação, o caminho para a Liberdade

O que Stirner e Nietzsche entendem por liberdade em educação passa necessariamente pela significação da construção da razão, ou, em outras palavras, depende da compreensão do que seria formação a partir da concepção de ser humano que tratamos. Isso quer dizer que o conceito de liberdade em educação,

para eles, é fruto de uma perspectiva a ser associada à ideia de formação da razão e seus limites estariam presentes partir do entendimento do que é ser humano.

De uma forma estrutural, como já foi falado, tanto Stirner quanto Nietzsche criticam a utilização da educação como instrumento do Estado. Para ambos, quanto menos Estado⁶⁹ interferindo na educação melhor. As condições dessa melhora não estão explicadas ou justificadas, a não ser a partir da noção de que o Estado é controlado por um grupo de terceiros, interessados, que tratam a população de forma massificada, forçando a adequação de objetivos universais, distantes daqueles trazidos pelo indivíduo. Até mesmo a noção de liberdade está atrelada a uma condição imposta pelo Estado, daquele que fez parte de um sistema representativo e agora é livre. Stirner defende a oposição ao Estado nesse sentido, como tentativa de modificar a noção de liberdade. Como nos mostra Mackay:

Para Stirner o Estado é baseado no princípio da educação e apenas o realmente educado é livre, um “espírito livre” na mais pura essência da palavra. Desta forma, a “real significação do livre” existe apenas em relação ao Estado, e Stirner contido mas expressando transparente desprezo diz, a oposição daquele em relação as instituições do Estado é realmente leal; é como, por exemplo a oposição a censura, uma “oposição legal (MACKAY, 2005, p. 104).⁷⁰

Stirner se opõe à educação estatal como possibilidade de liberdade. O autor relembra que os Antigos⁷¹ se esforçavam em buscar uma forma de ‘superação do mundo’, libertando o indivíduo “dos laços complexos e enredados das relações com as *outras coisas*, chegaram também, por fim, à própria dissolução do Estado e à preferência por tudo o que fosse privado” (STIRNER, 2009, p. 35). A passagem

⁶⁹ Debate contra o monopólio da educação pelo Estado. Entretanto, é importante lembrar que para Nietzsche o Estado não era um mal em si. O autor tem grande consideração ao trabalho exercido pelo Estado grego. Para o autor, na antiguidade, “o objetivo do Estado estava em auxiliar o desabrochar individual, que seria e o objetivo supremo da existência humana” (NIETZSCHE, 2011, p. 116). O Estado como “estrela-guia da cultura” (*ibidem*, p. 118), admirado, como se fazia na Grécia. Para Nietzsche, o Estado grego servia como um assistente e protetor da cultura, defensor de suas manifestações para além de sua praticidade útil. Era mais que um regulador ou guarda, “(...) mas o companheiro de viagem, e o companheiro de andar vigoroso, forte, disposto ao combate, que escoltava através das rudes realidades o seu amigo mais nobre e, por assim dizer, quase divino, pelo qual se tinha admiração e do qual ele recebia em troca o reconhecimento” (*ibidem*, p. 118).

⁷⁰ Tradução minha.

⁷¹ Em referências aos Antigos encontramos em Stirner passagens dos gregos Simônides, Diógenes de Sinope, Aristipo, Demócrito, Horácio, Cícero, Timão, Pirro de Elis, ainda trata de forma geral dos estoícos, dos epicuristas e os cétricos (STIRNER, 2009, p. 32-35).

demonstra uma inclinação crítica a toda influência do Estado⁷² na sociedade, sendo a educação apenas uma entre outras manifestações.

Em Nietzsche, encontramos similar apreço pela Antiguidade, que o autor faz questão de colocar em letra maiúscula. Nietzsche defende que os ensinamentos da antiguidade clássica sirvam como ferramenta contra a “pseudocultura”, tornando a escola uma escola de guerra, preparando para o combate. Como diz na terceira conferência em *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, enquanto criticava o ensino de sua época, esses fenômenos sensíveis que depreciavam a educação:

(...) dão a triste certeza de que as forças mais sadias que vêm da Antiguidade clássica não foram ainda descobertas nos nossos ginásios, isto é, aquelas forças que dão as armas para o combate contra a barbárie do presente e que talvez um dia venham a transformar os ginásios em arsenais e laboratórios para este combate (2011, p. 100).

Através dos estudos sobre Teógnis⁷³, Nietzsche afirma a importância da tradição como ferramenta de combate dizendo que “A antiguidade como ponto de partida protege essa obra também da alienação da existência humana e da continuação histórica, típica do século técnico-científico” (JANZ, 2016, p. 147).

O primeiro passo, portanto, é o afastamento do Estado como controlador da educação em virtude dos malefícios; Stirner, por considerar que se trata de conteúdo de interesse de terceiros, não respeitando as vontades e capacidades individuais; e Nietzsche por considerar que o ensino estava aquém das necessidades humanas e priorizava apenas o lado técnico-científico, o que não permitiria o melhor desenvolvimento humano em direção ao ideal de cultura que almejava. Stirner, portanto, estava focado na condição ideal individual, enquanto Nietzsche em um ideal de humanidade.

⁷² Para endossar sua opinião e compreender seu pensamento, em uma passagem de seu livro *O Único e sua propriedade* o autor demonstra que a aversão ao Estado não estava apenas no controle a educação, mas em qualquer forma de sua manifestação. Fazendo uma crítica sobre a condição de determinação do indivíduo pelo Estado, Stirner aponta que no tempo de Pedro, Czar russo do século XVI, houve a abolição da lei em que os pais tinham direito de nomeação dos cônjuges de seus filhos, que ganharam assim a liberdade na escolha dos parceiros com quem iriam casar. Stirner diz que isso apenas mostra como o Estado é pernicioso e a “civilização é o local da determinação do indivíduo, é a sua mãe” (MACKAY, 2005, p. 104).

⁷³ Para Jorge Larrosa, foi através de um estudo sobre a Teógnis de Megara onde Nietzsche pela primeira vez escreveu a frase “tornar-te aquilo que és” (LARROSA, 2009, p. 41).

Sobre a crítica de Nietzsche, vemos com Larrosa (2009), que ele ainda entra em conflito sobre o entendimento do conceito de formação, perspectiva pedagógica, voltada para a atuação. Para Larrosa, Nietzsche:

Faz explodir a ideia de *Bildung* que permeava a construção histórica de sua própria identidade espiritual que estava fazendo a Alemanha de seu tempo (e a Humanidade de seu tempo, se entendermos por Humanidade aquela ideia universal, aquela figura do pensamento, que constroem os filósofos alemães para nomearem-se a si mesmos e, por extensão, a todos os homens e povos da terra). Ele faz explodir, também, a ideia de *Bildung* que sustentava as tranquilas e reputadas instituições culturais, educativas e de formação, do potentíssimo humanismo de sua época (LARROSA, 2009, p. 44-45).

Nietzsche, por ter uma obra extensa, é visto como um autor que foi desenvolvendo sua perspectiva sobre educação e liberdade no transcorrer de sua obra. Apesar dessa aparente mudança de perspectiva, como salienta Lúcia Hardt, desde a juventude o autor via que “(...) o individual era um lugar de transformação, onde o singular encontrava seu lugar e se lançava ao universal” (HARDT, 2017, p. 110). Para Hardt, Nietzsche observava o problema da *Bildung* sob dois aspectos: por um lado a interferência do Estado na educação e na cultura, e por outro uma questão pedagógica, “em que os polos antagônicos da atividade humana seriam superados de modo a operar a criação da personalidade harmônica” (p. 110).

Sobre o primeiro aspecto, reforçamos que Nietzsche afirma que o Estado prioriza seu próprio interesse, voltado a diretivas dos dogmas da expansionista política econômica da época (*nationalökonomischen Dogmen*). Denuncia o autor: “Temos aqui, como o objetivo e fim da cultura a utilidade, ou, mais exatamente, o lucro, o maior ganho de dinheiro possível” (2011, p. 72). Nietzsche também ressalta o fato de haver “rivalidade com os outros Estados” (p. 74) pela defesa da própria existência, por isso a educação estatal é imposta pela força.

Por outro lado, a segunda questão de Nietzsche trazida por Hardt aponta para o que o autor chama de “pobreza de espírito pedagógico da nossa época”, que vai além das imposições do Estado e ataca a micropolítica das instituições de ensino. Para o autor, existe uma carência de talentos inventivos nessas instituições, onde a maior lamentação se encontraria no ginásio (a instituição de ensino que Nietzsche acreditava ter a maior chance de não sucumbir ao expansionismo e reducionismo da cultura pelo Estado).

O autor critica aqueles que aceitam uma posição passiva em relação a sua profissão, aceitando as regras aplicadas pelo Estado, que atrai trabalhadores “utilizáveis” e os explora de forma quase sistemática durante anos. Os trabalhadores, diz Nietzsche, ficam inertes à exploração e sistematização, mesmo tendo consciência de sua condição. De acordo com Nietzsche, “O primeiro que tiver a ousadia de ser totalmente sincero neste domínio ouvirá o eco da sua sinceridade devolvido num milhar de almas corajosas” (2011, p. 78). Mas ressalva que isso não acontece, porque “é o mais fácil e o mais cômodo que se esconde sob o manto de pretensões soberbas e de títulos pomposos” (p. 83), e por isso alerta que não apenas existe apenas carência de ideias, mas também de práticas.

Abandonados aos ditames políticos do Estado, a solução estava, para Stirner e Nietzsche, na volta aos antigos, no conteúdo clássico do pensamento grego. A formação se daria como autoformação, de forma solitária, com provocações e questionamentos. Apesar de buscarem a mesma fonte de conhecimento (em direção da liberdade), é necessário ressaltar a diferença na apropriação desse conhecimento, que é bem distinta entre os dois autores. Podemos perguntar: por que ambos viam no pensamento antigo a solução para combater o sistema da época e quais razões fizeram com que Stirner e Nietzsche defendessem estratégias diferentes na utilização do pensamento antigo clássico?

Antes de falar sobre a importância que ambos viam nos antigos, primeiramente vamos falar das estratégias de uso dos clássicos, pois elas nos conduzirão ao conhecimento grego e à razão dessa escolha por ambos os autores. Em Stirner, notamos a crença na própria condução do indivíduo como suficiente para que ele alcance a maturação que o leva a descobrir a si mesmo. Isso faz com que não exista em Stirner qualquer moralidade no educar. Ele considera um ato constante baseado em si próprio. O autor baseia sua filosofia em si, e por isso “o indivíduo é por si mesmo uma história do mundo” (DÍAZ, 2002, p. 29), se basta em si. A defesa metodológica de Stirner é baseada na antiautoridade e no respeito ao mundo da criança, algo que fortaleceria a personalidade e a individualidade (KASSICK, 2005, p. 22), e a levaria a se desenvolver.

Nietzsche tem uma hipótese diferente sobre esse assunto, pois valoriza o processo educativo, a condução. Acredita que a maioria das pessoas precisam de orientação, precisam seguir um mestre. Nietzsche acredita ser “(...) raro que alguém seja conduzido do interior, com suas próprias forças, para o segredo da forma, pelo

atalho conveniente; na maioria dos casos, todos têm a necessidade de grandes guias e mestres (...)” (NIETZSCHE, 2011, p. 92). Essa passagem, mais que ressaltar a importância do mestre, reconhece a necessidade de ter uma abertura para que a cultura clássica se desenvolva, pois Nietzsche está preocupado com a condução para as próprias forças do indivíduo, o que chama de “segredo da forma”.

Quando Nietzsche enfatiza a importância da condução, está salientando o mestre⁷⁴ como guia, e a disciplina, imposta por este, como instrumento de alcance do conhecimento. Nietzsche quer que voltemos ao antigo, para a Grécia, e o afirma dizendo que “temos a necessidade dos mesmos guias, dos mesmos mestres, dos nossos clássicos alemães, para sermos arrastados pelo bater de asas dos seus esforços para o antigo – para o país de nosso desejo, para a Grécia” (2011, p. 92). O retorno à origem do conhecimento, a revisão dos clássicos, traria, para Nietzsche, uma condição diferenciada onde a formação alcançaria a liberdade.

Em Stirner, por outro lado, não vemos a importância em uma liderança de outrem, mas que ela seja requisitada e exercida pelo próprio indivíduo, que seria o mestre de si mesmo. Por essa razão, acreditava que “antes de “instruir e civilizar”, cabe os professores promover a criatividade dos alunos” (KASSICK, 2005, p. 36), para que empodere⁷⁵ o indivíduo, para que este posteriormente empodere a si mesmo. Essa é a liberdade de Stirner. “Se tenho poder para apropriar-me de algo, existo; pelo contrário, não tenho poder para me apropriar de coisa alguma, não existo” (DÍAZ, 2002, p. 32).

Essa distinção entre pontos de vista de como alcançar o conhecimento dos gregos e a liberdade que será parida dessa gestação é uma ruptura entre os dois autores, que se manifesta no objetivo final. Nietzsche vem de uma aproximação com Kant, preocupado com um modelo de civilização que trouxesse a maximização das capacidades culturais; Stirner pensa a partir de Hegel, e idealiza uma livre associação de egoístas, que se governam intermediados pela posse de si mesmos.

Sob a influência de Hegel, Stirner acredita que a existência de Deus não poderia acontecer fora do homem, bem como também não pode existir a filosofia humanística. Tal qual a existência divina, ela sublimaria sua existência enquanto homem. Para Stirner, se o humanismo substituir a divindade, deixaremos de ser

⁷⁴ Para aprofundamento da discussão sobre a importância do mestre em Nietzsche, ver: *A ideia de mestre em Nietzsche* (2013), trabalho de dissertação de mestrado de Thaise Dias Alves.

⁷⁵ Saul Newman afirma: “(...) ethical Project becomes one of re-empowering the individual or, rather, showing how the individual might re-empower himself” (NEWMAN, 2011, p. 193).

escravos de Deus e passaremos a ser escravos do humano (TOMASSI, 1988, p. 70). Stirner aponta para uma tentativa de livre manifestação do homem, que passa condicionalmente pela posse de si.

Já o jovem Nietzsche está fortemente vinculado⁷⁶ a Kant. Nietzsche compartilha certo ideal em Kant⁷⁷. Acredita que a educação se faz através da condução do homem, e que por meio da educação ele encontraria a liberdade, um princípio moral, que tomaria frente de sua vida e de seus anseios. Importante lembrar que “(...) para Kant, tanto a educação, como a história, tem como fim a perfeição humana. Então a educação tem como papel preparar, auxiliar o homem para ele desenvolver seu caráter moral. Como foi dito anteriormente, agir de acordo com as leis morais é uma questão de liberdade” (BEL, 2014, p. 4). Nietzsche, partindo de Kant, tenta uma reorientação da rota dos ginásios, buscando através de uma pedagogia interessada que o homem encontre seu interesse, porém dentro de leis morais.

Apesar das diferenças entre os interlocutores, em Stirner e em Nietzsche o conhecimento grego está como matéria condutora. Vemos em ambos um uso interessado do conhecimento, que não é o interesse direcionado para um fim geral, mas um fim individual. A formação dentro da cultura clássica tem o ponto fulcral do pensamento estar centrado no indivíduo, uma justificativa à crítica feita à sociedade alemã de sua época, que tinha caráter generalista. À vista disso, podemos dizer que a formação que Stirner e Nietzsche defendiam estava focada na libertação das amarras que enxergavam.

Uma passagem de Nietzsche deixa isso claro, quando diz:

Portanto, meus amigos, não confundam esta cultura, esta deusa etérea, delicada e de pés ligeiros, com essa útil escrava que se costuma chamar às vezes também de <cultura>, mas que é somente a criada e a conselheira intelectual das carências da vida, do ganho, da miséria. Além disso, toda educação que deixa vislumbrar no fim de sua trajetória um posto de funcionário ou um ganho material não é uma educação para a cultura tal como a compreendemos, mas simplesmente uma indicação de caminho que podem percorrer para o indivíduo se salvar e se proteger na luta pela existência (NIETZSCHE, 2011, p. 122).

⁷⁶ Com o desenrolar do pensamento de Nietzsche, veremos um rompimento com Kant, principalmente quando esse começa a aprofundar sua crítica à moral (PASCHOAL, 2009, p.327).

⁷⁷ Ver *Sobre a Pedagogia* (1996).

Nesse trecho, Nietzsche opera uma separação do conteúdo ensinado pelo Estado como cultura e uma cultura “etérea”, de onde o conceito emana e ganha o sentido. Para Nietzsche, a cultura do Estado é a utilitarista, portanto distante dos reais valores da cultura que um dia se fizeram presentes na Grécia. Ideais que atentam para a necessidade do indivíduo de voltar para si, refletir sobre sua existência e conseqüentemente sobre suas ações e manifestações junto ao social. A volta a esse conceito, conduzido pelo mestre que deveria “reprimir as ridículas pretensões de autonomia de julgamento e apenas habituar o jovem a uma estrita obediência sob a autoridade do gênio” (NIETZSCHE, 2011, p. 86). Nietzsche está dizendo contra o *laissez-faire*⁷⁸ da época, uma crítica ao que o autor chamou de “livre personalidade”, o caminho para a barbárie. Apesar da crítica, aparece em seus textos que o que o autor qualifica como “livre personalidade” muda de status de acordo com a idade do ser em questão. Que fique claro que Nietzsche critica a formação da livre personalidade de forma precoce, entre os adolescentes. É por isso que seu foco é o ginásio.

Nietzsche também enfatiza a importância da disciplina em relação com a língua para o jovem que ainda está em formação. Para Nietzsche, o apreço à língua e a condução do mestre fariam a função de mostrar ao jovem a necessidade da profunda reflexão. O autor aponta o caminho aos gregos através da língua materna. Diz: “A composição alemã é um apelo à individualidade: e quanto mais um aluno está firmemente consciente das qualidades que o distinguem, mais ele dará à sua composição alemã um tom pessoal” (2011, p. 84).

Na apresentação do texto de Nietzsche *A filosofia na era trágica dos gregos*⁷⁹, em sua versão em português, Gabriel Valladão Silva aponta que, para Nietzsche, o “(...) verdadeiro legado da filosofia pré-socrática deve ser a relação séria e direta que para esses gregos havia entre pensar e viver” (*in* NIETZSCHE, 2011, p. 6). Essa relação clara entre o escrever e o viver é manifestada na importância da língua. O escrever vinha como uma forma de questionar as escolhas da vida. Nietzsche fez isso diversas vezes em seus diários. Podemos dizer que há para o autor uma relação clara das palavras escritas e seu reflexo das ações escolhidas. A máxima de que uma palavra nunca é em vão se manifesta para Nietzsche não apenas no papel,

⁷⁸ Nietzsche salienta que o trecho é frequentemente traduzido por “deixa-fazer”, mas também é possível encontrá-lo como “liberalismo” (2011, p. 87).

⁷⁹ Livro de Nietzsche escrito em 1873 e que foi publicado de forma incompleta tardiamente.

como referência de pensamento, mas na vida, como condição a ser aplicada. Essa disposição permitiria ao indivíduo se desvencilhar de opiniões e costumes universalizantes, fugindo de “Um tempo sem espírito próprio, artificial, vazio de sentido” (p.10). Silva completa dizendo que, de acordo com o jovem Nietzsche, “a personalidade e a individualidade são as forças para combater essa ‘tendência à preguiça e à temeridade inerente à natureza humana’” (p. 10). Portanto, a falta de liberdade no desenvolvimento da personalidade nos ginásios é uma condição provisória, um estágio.

A ideia de formar para a aquisição de um estilo de vida, baseado na reflexão própria sob uma tradição, é base do pensamento de Nietzsche. Almeida (2011) nos mostra que essa preocupação do autor remonta a uma certa tradição na filosofia ocidental, que passa por mais autores. De acordo com Almeida:

Tal preocupação, de Sócrates a Wittgenstein, passando por Agostinho, Pascal, Goethe e Nietzsche, constitui uma tradição que envolve filosofia, ciência, religião, arte e se pergunta fundamentalmente pela prática, pela ação entendida como modo ou estilo de vida, o que remonta à ideia de conversão, isto é, o modo como a ideia expressa por um discurso repercute na vida prática; um sentimento de si plasmado no sentimento do mundo. Esse aspecto, com efeito, poderia nos levar a reconhecer aí um pensamento que se situa para além da ética, e quem sabe mesmo não ético, na medida em que o privilégio reconhecido à prática aboliria a necessidade de uma formulação teórica, isto é, uma reflexão a respeito de conceitos como bem, mal, justo, etc. Tal impressão não é mais que aparente, uma vez que, aí, não se prescinde, não se pode prescindir de teoria, (...) donde a necessidade de modelos, de exemplos de vida para guiar decisões complexas com as quais o indivíduo se depara, para orientar a escolha de vida (ALMEIDA, 2011, p. 105).

Em Stirner, não vemos debate sobre a importância da figura do mestre, tampouco podemos ver como a sua presença acontece. Não existe proposta de conteúdo, como em Nietzsche⁸⁰. Não existe uma preocupação quanto ao

⁸⁰ Nietzsche sugere mudanças no currículo. Podemos ver isso quando escreve que: “O tempo total dedicado ao estudo do grego por um aluno dos nossos estabelecimentos até sua transferência para a universidade é muito limitado; abarca três anos no *Pädagogium* e dois anos antes deste, levando-se em conta seis aulas semanais. Devemos ponderar se este período não poderia ser estendido, por exemplo, por meio de mais um ano, de uma *selecta*; pois um ensino que não consegue produzir uma inclinação para a vida helênica e que, por fim, não os despede com a capacidade de ler os autores gregos com facilidade – este ensino não cumpriu seu propósito natural. (...) Outro desejo que gostaríamos de expressar nesta oportunidade se refere à introdução da mesma gramática grega para todos os anos escolares, por exemplo, da gramática de Koch. Exigimos que, a fim de serem considerados maduros, os alunos leiam: a) todo o Homero; b) três obras dos poetas trágicos; c) uma seleção ampla de peças selecionadas dos diálogos platônicos; d) partes selecionadas de Tucídides, Heródoto e Xenofonte; e) discursos de Lísias ou Demóstenes (...)” (JANZ, 2016, p. 417).

conhecimento de si através do rigor da língua, ou mesmo com o teor do conhecimento transmitido. Como Mackay diz, sobre Stirner:

(...) quando o conhecimento não for mais educado, mas a pessoa ser direcionada ao desenvolvimento de si própria, quando não for direcionada ao conhecimento, mas sim direcionada a vontade de cultivar, quando a criança aprender a principal coisa – sentir a si própria – aí teremos atingido o nosso objetivo (2005, p. 107).

O “sentir a si próprio” de Stirner só pode vir depois que o processo educativo não for direcionado a um fim distinto daquele que compreenda o indivíduo e ajude-o no reconhecimento de seu próprio corpo. Para isso, Stirner defende a necessidade de diferenciação entre o corpo e o espírito. O autor aponta a apropriação do espírito pelo corpo, herança da religião, como uma forma de alienar o homem de seu corpo. Também enfatiza que o conhecimento transmitido deveria servir para encontrar o caminho da redenção (abolição) e não fortificar ideias ao ponto de venerá-las. Stirner diz que o homem deixa de ser aprendiz do saber para se tornar seu objeto estável, incapaz de voltar a si próprio (STIRNER, 2009, p. 95). Por essa razão, o autor observa que certos conceitos generalizantes estão a fazer mal ao processo de observação de si próprio do homem. Um dos alvos de Stirner é o conceito de humanidade. Stirner o ataca sempre que possível, pois acredita que o conceito cria uma ilusão universal entre os homens que não existe, elimina suas particularidades e personalidades. Assim diz Stirner:

Eu digo: Tu és, sem dúvida, mais o que judeu, mais do que cristão etc., mas também és mais do que ser humano. Tudo isso são ideias, não obstante tu tens um corpo. Acreditas que alguma vez chegará a ser “o homem enquanto tal”? Achas que nossos descendentes não acabarão com alguns preconceitos e barreiras para os quais nossas forças formam insuficientes? Ou acreditas que, uma vez chegado aos quarenta ou cinquenta anos, teus dias, daí para a frente, não terão mais nada para dissipar em ti, e que já és um homem? Os homens do futuro lutarão ainda por muitas liberdades de que nem sentimos falta. De que te serviria aquela liberdade futura? Se achares que teu valor é nada antes de te tornares “homem”, então terás de esperar até o dia do Juízo, até aquele dia em que o homem ou a humanidade terá alcançado a perfeição. Mas como vais certamente morrer antes, onde é que fica o prêmio da vitória? Por isso é melhor virares a coisa do avesso e dizer: Eu sou um homem! Não preciso construir primeiro uma imagem do homem de mim porque esse homem já me pertence, tal como todas as minhas qualidades (STIRNER, 2009, p. 165).

É por isso que dizemos que, em Stirner, o “Conhecimento deve morrer e surgir novamente como vontade e criar a si mesmo como uma nova pessoa” (MACKAY, 2005, p. 108). O autor está pensando na liberdade que faz o indivíduo estar em igualdade de condições de considerar a si próprio, da própria nomeação, ou ainda para além da ideia de homem ou qualquer outro conceito. A vontade muitas vezes não pode ser explicada como o saber, mas apenas entendida. Por isso Stirner defende que a vontade tenha maior incidência que o saber no homem, em seu corpo, em seu ser.

Para Stirner, a discussão sobre formação se fazia no debate entre humanismo e realismo. O autor via o debate como uma simples disputa pelo adestramento, baseado em uma ausência de formação do ser para si, ou ainda ausência de um propósito na formação que valorizasse a Vontade, ao invés do Saber. Por isso, Stirner diz que

(...) a educação deve ser pessoal, mestre do Saber e guardar constantemente no espírito esse caráter essencial do Saber: não ser em nenhum caso objeto de posse, mas ser o próprio Eu. Numa palavra, não se deve inculcar, o Saber mas conduzir o indivíduo a seu pleno desenvolvimento; a pedagogia não pode mais partir da ideia de civilizar, mas da ideia de desenvolver pessoas livres, caracteres soberanos. É preciso, então, cessar de enfraquecer a Vontade, até o presente sempre tão brutalmente oprimida (STIRNER, 2001, p. 81).

Stirner está valorizando com isso a pureza do pensar, o processo do pensamento, que ironiza a ideia fixa. Stirner está criticando o pensamento e a ideia que se aproxime de uma “fixidez dogmática” (STIRNER, 2009, p. 192). O autor encontrou, no processo de dissolução do pensamento, seu movimento e seu acontecimento enquanto revelação do eu. Ele diria que

Desse modo, a liberdade de pensamento chega realmente à sua completude, a liberdade de espírito festeja seu triunfo: de fato, os pensamentos isolados, “egoístas”, perderam sua violência dogmática. Não restou nada a não ser... o dogma do pensamento livre ou da crítica (STIRNER, 2001, p. 81).

Stirner critica a razão, que apenas “está à altura dos tempos”.

Essa possibilidade de reflexão sobre si aproxima Stirner e Nietzsche novamente. O corpo daquele que pensa sobre si está em transformação e por isso não pode ser cristalizado por nenhum conceito rude que delimite a possibilidade

dessa vivência em vontade. Por isso, concordamos com Sílvio Gallo que, estudando Stirner e Nietzsche, acredita que exista proximidade entre:

O indivíduo autônomo e singular, que Stirner identifica como triunfo da Vontade sobre o Saber, Nietzsche identifica nestes textos da juventude como o “gênio” e, quiçá, mais tarde, como o *Übermensch*. E tal indivíduo, para ambos os autores, só pode ser resultado de um trabalho de si sobre si mesmo, um processo de educação que implique em uma auto-superação, em um ir além de si mesmo, para que alguém possa “tornar-se naquilo que se é”. Um trabalho educativo que se coloca para além da educação em seu tempo, a serviço dos interesses do Estado (GALLO, 2006, p. 341).

Portanto, vemos que a importância do reconhecimento da língua alemã como fonte de significação do indivíduo, e seu desenvolvimento dentro da disciplina, está para Nietzsche da mesma forma que o reconhecimento de si enquanto propriedade está para Stirner. Ou seja, a língua em Nietzsche e o corpo em Stirner possibilitariam as condições de autoconhecimento, de alcançar a si próprio, aquele mesmo si próprio admirado no conhecimento dos antigos. É a partir da apropriação da língua ou do corpo por parte do indivíduo que seria possível uma nova concepção de cultura, mais ligada aos interesses do próprio indivíduo. A apropriação da língua ou do corpo como uma pré-condição à manifestação da almejada liberdade. É isso que a formação deve propiciar.

CAPÍTULO 3

3. LIBERDADE E TRADIÇÃO. COMO STIRNER E NIETZSCHE ENFRENTAM ESSE DIÁLOGO

“O sufoco de ter que se explicar o tempo todo e de fazer referências a uma origem, para só então, existir”
Rosane Preciosa (2010, p. 37).

A preocupação com a liberdade atinge Stirner e Nietzsche de forma similar, mas a ideia de “formar para a liberdade” o homem está carregada de particularidades. Uma das razões para isso é o próprio contingenciamento da vida deles. Ao lembrarmos do primeiro capítulo, veremos que Stirner escreve sobre educação em um contexto trabalhista precário, e tem uma história na infância e adolescência de ausência de referências familiares. Nietzsche fala como membro de uma instituição de ensino superior, acumulando também a posição de secretário do reitor. Apesar dos problemas de saúde que o perseguiram durante toda a vida e da morte prematura de seu pai, sua mãe e irmã sempre estiveram muito próximas, assim como outros parentes. Stirner nunca chegou a ocupar nenhum posto de importância na educação além de ser professor no instituto particular. Ademais, o envolvimento de Stirner com o grupo de jovens hegelianos lhe permitiu um diálogo aberto, livre das amarras acadêmicas em que provavelmente Nietzsche se acercara e compartilhava até aquele momento. A fase de professor acadêmico de Nietzsche, muito próximo de Wagner, certamente também o aprisionava dentro de uma concepção prática/material na tentativa de alcançar a liberdade.

O que queremos apontar com isso é que o contingenciamento da vida definitivamente não é uma razão, mas se mostra como hipótese de como esses autores, de forma perspicaz, encontraram diferentes maneiras de chegar até a mesma conclusão. Da crítica ao seu tempo a um desejo de liberdade no mesmo berço. Porém, por caminhos muito distintos, apesar de artisticamente próximos.

A questão atacada por ambos, a influência do Estado, estava diretamente vinculada com a concepção de homem, leia-se formação humana, que estava em disputa. A coloração do debate dependia do momento em que ele se instalava, de suas peculiaridades. Stirner está defendendo o pensar contra o “já pensado”. É o apreço ao desvencilhar-se das amarras do pensamento concluído, fechado, definido,

uma aversão à ideia fixa, dogmática. A tradição é a possibilidade para o impulso do conhecimento do próprio ser, não o destino.

Stirner observa uma abertura para a possibilidade do Eu, o impensável, o inconcebível que acontece e se manifesta na vida. Podemos dizer que a defesa de Stirner se concentra literalmente em proteger sua própria pele. Afirmando sua existencialidade, Stirner conclui: “Eu não me pressuponho (*voraus-setze*) porque me “ponho” (*setze*), ou crio, a cada momento, e só sou eu não sendo pressuposto, mas posto, e eu sou posto, de novo, apenas no momento em que me “ponho”, ou seja, sou a um tempo criador e criatura” (2009, p. 197). Essa perspectiva pode levar a uma dissolução do indivíduo, uma dissolução interessada e útil do próprio ser. Stirner tem consciência disso.

Mas Stirner sabe que a educação que temos não nos levará naturalmente a essa estética do existir; temos que quebrar certas raízes dentro do que consideramos atual. Por isso, sua defesa à morte do saber como fundamental. O saber não é o inimigo de Stirner. Pelo contrário, Stirner reconhece a importância da “(...) utilização do conhecimento para a afirmação da personalidade, das individualidades e, sobretudo, da vontade que possibilita este desenvolvimento. O saber não deve tornar-se o novo senhor que escraviza as vontades” (KASSICK, 2005, p. 27). Em certo sentido, Stirner está diminuindo a importância da razão do homem, abrindo espaço para uma existência fundada no corpo. Temos que lembrar que “Ao elevar o saber ao status de verdade, (...) ele perde o seu caráter interrogativo, que lhe dá vida” (p. 28).

A indeterminação do conhecimento como verdade auxilia Stirner a pensar a si mesmo como indeterminado, e assim praticar o autoconhecimento na acepção do que chama de “*continual process of self-creation*”. A tradição tem como função causar impacto no indivíduo, de forma que este se constituirá em forma de identificação. Para Newman (2011), Stirner está operando com ideias pós-modernas e pós-estruturalistas que nos lançariam em certa “radical freedom, a freedom from subjectification, or at least a freedom to experiment with new modes of subjectification. To unmoor the self from the ‘self’, to dis-identify the subject (...)”⁸¹ (p. 204). Stirner reposiciona o conceito de homem. Temos então que a questão em

⁸¹ “Liberdade radical, uma liberdade da subjetificação, ou pelo menos uma liberdade para experimentar novos modelos de subjetificação. Para liberar o indivíduo do “indivíduo”, para desidentificar o sujeito” (tradução minha).

Stirner de encontrar a formação humana, a realização de ter um sujeito educado, passa longe daquele que conhece as ciências ou a religião, mas está naquele que “(...) sabe querer, que sabe transformar (transfigurar) o conhecimento em vontade (...). Essa transfiguração do saber corresponde a uma não disciplinaridade do próprio saber e de seu não atrelamento a uma política de verdade predefinida (...)” (KASSICK, 2005, p. 29).

Para Nietzsche, o debate estava em combater as máximas do ensino ginásial, a extensão e ampliação da cultura, a cultura do filisteu⁸². Nietzsche acreditava que a escolha de caminhos como esses não era satisfatória para pensar a formação humana. Por isso:

Ao contrário de muitos de seus contemporâneos, (Nietzsche) não procurou nem encontrou como substituto do cristianismo o racionalismo ou o otimismo. Ele recorreu a algo mais antigo, ao mito grego, e nisso foi decisivamente influenciado pelo método e pelos resultados de J.J.Bachofen e pela imagem cativante dos gregos de Jacob Burckhardt. (Escreveu sua “história da cultura grega” naquele tempo na forma de preleções.) A visão pessimista de Burckhardt sobre a existência grega comoveu Nietzsche profundamente, pois correspondia à sua própria natureza séria e passional. Ele queria iluminar e esclarecer o fenômeno mais enigmático da Antiguidade, o surgimento da tragédia. Para tanto, transformou Dionísio em um símbolo e em uma contraparte metafísica ao cristianismo perdido – e o preservou nessa posição até os dias de seu colapso espiritual (JANZ, 2016, p. 354).

Através da tragédia, Nietzsche buscou encontrar certo fundamento humano. Fugindo do império da razão, encontrou em Dionísio a possibilidade de mudança que queria ver promovida pelas instituições de ensino, ou seja, a reconciliação entre homem e natureza que foi rompida pelo racionalismo. Isso se deu, como diz a passagem acima, a partir de certas influências, além de Bachofen, Burckhardt, colegas de trabalho e de vida. Nietzsche se inspirava em Goethe, Schiller, Lessing e Winckelmann, os quais experimenta e têm como figuras que elevam a cultura e língua alemã.

⁸² O termo filisteu tem caráter depreciativo na época. Stirner também o utilizou algumas vezes em tom de depreciação. Nietzsche se refere à cultura do filisteu como sendo um resumo de sua crítica aos estabelecimentos de ensino da época, ou seja, considera uma formação que não privilegiava a formação humana, mas um interessado. José Fernandes Weber (2003) resumiria como “O filisteu culto, anti-modelo por excelência do ideal de formação sustentado por Nietzsche no período das extemporâneas, representava a invasão do historicismo no âmbito da educação. A pressa na formação, a cultura da memória que primava por uma mera repetição e fixação das informações, culminava com a formação típica dos escritores e leitores de jornal” (p. 89).

A reconciliação entre homem e natureza⁸³, na visão de Nietzsche, conduziria à condição necessária para a formação que via como referência. Para o autor, a falta de conciliação entre homem e natureza faz com que se perca “a única compreensão verdadeira e instintiva da natureza: no seu lugar, interveio agora um hábil cálculo que busca vencer a natureza pela astúcia” (NIETZSCHE, 2011, p. 123). A racionalidade vista como um obstáculo ao alcance da compreensão humana. Aqui a natureza da transformação não é mais vista como parte do homem, mas um adendo, objeto de escolha.

Em uma passagem do livro *O Nascimento da Tragédia*, Nietzsche aponta para a importância de Dionísio no caminho de reconciliação com a natureza: “Sob a magia do dionisíaco torna a selar-se não apenas o laço de pessoa a pessoa, mas também a natureza alheada, inamistosa ou subjugada volta a celebrar a festa de reconciliação com seu filho perdido, o homem” (NIETZSCHE, 1992, p. 31). Todavia, a união entre a perspectiva dionisíaca e a apolínea não bastava para o encontro entre homem e natureza. Essa leitura carece de condução, ou o que Nietzsche chama de “mediação do artista humano” (1992, p. 32). De acordo com Hardt (2013):

Os gregos, segundo Nietzsche, ensinaram-nos essa habilidade, e a estratégia foi a arte. Ela nos conduz ao trágico da vida, que de fato é um encontro penetrante com a vida. O gosto pela tragédia é também o desgosto pelos anúncios de redenção, salvação. Não existe essa possibilidade, pois não existe um finito harmônico. A visão trágica da vida confunde a vida e a morte e jamais encontra a redenção. Mas também não desiste de viver. Assim, não existe lugar para o ressentimento. A aceitação da dimensão trágica na vida é um combate aos discursos proféticos e uma adesão a um movimento que contempla os declínios e a ascensão como espaços de aprendizagem. A sala de aula parece encarnar essa ambiguidade: por vezes ela anima e, por vezes, ela frustra. Aquilo que é produtivo nela cansa e morre nos obrigando a fixar novas formas de acordá-la, de fazê-la vibrar. E morre de novo, frustrando, decepcionando e nos obrigando a criar outros e novos desafios (HARDT, 2013, p. 346).

⁸³ Nietzsche herda o conceito de natureza dos gregos, que funcionaria como um elemento recentralizador da condição humana, que foi perdida na modernidade. Para Karasek (2015), a aproximação que Nietzsche faz da perspectiva de natureza dos gregos carrega o elemento da disputa (*ágon*) para dentro do homem e, conseqüentemente, para toda a formação do tecido social, como o próprio Estado e suas instituições. Karasek lembra que a *physis* (natureza) e *nomos* (cultura), por vezes tomados como Dionísio e Apolo, não representariam na filosofia de Nietzsche lados opostos, e por mais que carreguem tensões e disputas, não estariam em posições radicalmente opostas. Pois “A cultura (apolíneo) é a realização dos fins da própria natureza (dionisíaco)” (p. 70) Portanto, é a própria natureza que produziria a cultura e sem natureza não há cultura. “Na cultura grega, o véu apolíneo enraizado na natureza dionisíaca criou a base para o surgimento de uma individualidade criativa” (idem), que sucumbiu frente à perspectiva socrática de que a natureza é um todo racionalizável. Para Nietzsche, a natureza não seria “cognoscível e racional”.

A arte nasce de um impulso constitutivo da natureza. Essas referências, homem e natureza, as quais Nietzsche leva como sendo a representação da verdadeira e autêntica cultura alemã, se manifestam, sobretudo, através da obediência e pelo hábito (NIETZSCHE, 2011, p. 91). Para Nietzsche, a “cultura começa por um caminhar correto da língua” (p. 90). Esse caminhar pressupõe grande esforço e dedicação, sendo que, para a grande maioria, também requer um guia. O encontro com o conhecimento antigo, grego e romano, só viria pela obediência, onde a solidão e o distanciamento fariam parte do processo do jovem. Por isso, Nietzsche observa que toda cultura tem início, não no que “se elogia hoje com o nome de liberdade acadêmica, (mas) com a obediência, com a disciplina, com a instrução, com o sentido do dever” (NIETZSCHE, 2011, p. 158). A liberdade só viria posteriormente, e assim não faria parte do ginásio. Ao ginásio é incumbida a tarefa da formação humana na tradição.

Ao estudar ambos os autores, Silvio Gallo afirma a proximidade em relação a perspectiva educacional.

Cada um a sua maneira, tanto Nietzsche quanto Stirner são pensadores libertários, quando se dedicam aos problemas da educação. Estão ambos comprometidos com uma educação transformadora, libertadora, bem ao gosto dos ideais modernos do século XIX. Mas, ao mesmo tempo em que são pensadores de seu tempo, são também extemporâneos, posto que os caminhos que vislumbram e seus objetivos libertários os colocam em franca oposição ao iluminismo hegemônico. São, ambos, pensadores da superação, mas uma superação de si mesmo por cada indivíduo, pelo exercício de seu potencial criativo. Preconizam ambos uma liberdade que não é natural – ao gosto dos filósofos modernos -, mas sim criada e conquistada por um trabalho de si sobre si mesmo. Uma liberdade que faz de cada um uma singularidade, para além de qualquer coletividade abstrata, como o Estado (GALLO, 2006, p. 341).

Quando classificamos Stirner e Nietzsche como pensadores libertários, estamos afirmando que eles indicam, através de suas ideias, uma possibilidade de ser que seja centrada em si; poderíamos chamar a isso de libertária ou emancipada, ou seja, uma atuação que tenha a intenção originada em si próprio, sem intervenção ou desejo de terceiros como intermediadores. Podemos ver em Stirner e Nietzsche traços do que compreendem como liberdade na e através da educação a partir da

tradição de duas áreas, uma especificamente na filosofia política⁸⁴ e o outra mais geral dentro da própria filosofia⁸⁵. A clareza quanto à utilização de algum deles está na forma amorfa que o conceito é muitas vezes utilizado e em sua natureza inter-relacional.

Poderíamos operar com o conceito da filosofia política de liberdade positiva, que entende liberdade como a possibilidade de realização do próprio indivíduo, “liberdade para”. Ele fornece a possibilidade de encontrar um indivíduo autônomo que atua sem sofrer imposições, pois caminha ao lado da razão, vive a autoemancipação, com consciência de seu limite. Encontra correspondência junto àqueles que fogem do jugo da sociedade e não se deixam levar por regras morais e sociais. Podemos ver a possibilidade de liberdade positiva nas concepções de Nietzsche para a cultura, já que o ideal de cultura do autor carrega um todo que pode funcionar como um mantenedor da cultura, à medida que a ampara e a alimenta. Porém, o mantenedor é um livre, pois, criado dentro dos parâmetros do conhecimento clássico, está em livre construção nesse bojo. Stirner se aproxima da liberdade positiva apenas na aceção de capacidade de fazer algo. À parte disto,

⁸⁴ O termo, dentro das concepções modernas da filosofia política, ganhou destaque principalmente a partir do conhecido paradoxo de Isaiah Berlin entre liberdade positiva e liberdade negativa. De acordo com Elias (2012), Berlin organizou as discussões de liberdade na política a partir de seu escrito *Dois conceitos de liberdade (1959)*. Assim, “As duas aceções contrastadas por Berlin são a liberdade em seu sentido positivo, caracterizada como “autodomínio”, e a liberdade em seu sentido negativo, concebida como “não interferência”” (ELIAS, 2012, p. 5). Para Berlin, a concepção referente à liberdade negativa diria respeito a “estar livre de”, das ações de outros, e por isso representa a ausência, a falta de imposições externas. A liberdade positiva significa “estar livre para”, liberdade para o desenvolvimento da própria natureza e da vontade, dessa maneira estaria relacionada à presença de autodeterminação, senhor de si. Para mais discussão a partir do conceito, ver Elias, Maria Lígia G. Granado Rodrigues. *Isaiah Berlin e o debate sobre a liberdade positiva e a liberdade negativa*. In: ABCP, n. 8, 2012, Gramado. Área Temática: Teoria política (AT 12). p. 1 – 21.

⁸⁵ De acordo com o dicionário de filológico organizado por Bárbara Cassin (2014), o vocábulo liberdade que é organizado por Claude Romano é dividido em linhas etimológicas, com as principais sendo duas, uma com os vocábulos *eleutheria* [ἐλευθερία], *libertas* e *liberty* que privilegiaria uma certa ideia de crescimento mais ligada à biologia e física, algo que floresce, desabrocha; enquanto outras linhas utilizam liberdade como forma de pertencimento a um grupo de iguais, algo encontrado nos vocábulos *freedom* e *Freiheit*. A partir de um ponto de vista da filosofia, temos a utilização de *eleutheria*, presente no discurso platônico, como noção de controle e desenvolvimento natural do filósofo. Posteriormente, vemos uma mudança, com o uso de *libertas*, já no pensamento medieval e moderno, que estaria relacionado à vontade e ao livre arbítrio. Importante apontar esse traço de multiplicidade de significados na origem no vocábulo liberdade. Em uma breve digressão etimológica do conceito, vemos outro conceito que aponta para uma definição esquecida e modificada, mas que pode contribuir para entendermos o que Stirner e Nietzsche estavam em diálogo, já que liam em grego. Trata-se do conceito de *autexousios*, que teria como significado primário no português “O senhor de si” (“*Master of oneself*”). Posteriormente, os estoicos trabalhavam com o termo como “independência com respeito às paixões” (“*Independence with respect to the passion*”), ou “ter autoridade sobre si mesmo”, porém se afastando da ideia de indiferença. O conceito foi traduzido e trabalhado posteriormente como *liberum arbitrium*, *livre-arbítrio*, dentro do catolicismo, principalmente por Clemente de Alexandria, Santo Agostinho e São Thomas de Aquino (ROMANO, 2014, p. 250-256).

não propõe qualquer possibilidade de construir uma racionalidade ou ideia moral em que os indivíduos deveriam seguir (NEWMAN, 2011, p. 199). O propósito de cultura não existe em Stirner, cada um viveria de acordo com seu próprio comportamento e pensamento.

Na filosofia, observamos a importância da digressão etimológica do conceito para tentar compreender sua transformação no tempo. Com isso, também ressaltamos a sua tradução para diferentes línguas, antigas e modernas. Temos nesse bojo dois conceitos gregos que poderiam ter influenciado os nossos autores, são eles *autexousios* e *eleutheria*, que teriam representação próxima ao conceito de liberdade positiva. *Autexousios* está relacionado com a liberdade de ser senhor de si, se auto determinar. *Eleutheria* aponta para um desenvolvimento natural baseado na vontade de nós mesmos, autodomínio. Ambos os conceitos, por terem sofrido influência por parte da igreja católica, se aproximariam do que conhecemos atualmente como livre-arbítrio, que carrega o conceito com a noção de “independência das paixões”, ou, o domínio da razão, daquele que toma as decisões baseado nos limites do caminho.

Stirner e Nietzsche são autores libertários, na medida em que buscam a formação através da educação de si próprios, por mais que tenham métodos diferentes para isso. Essa intenção demonstra uma preocupação com a formação humana do indivíduo, que poderia ser visto nessa concepção como livre, livre das intenções de formação do Estado, e em relação natural consigo mesmo. Apesar de Stirner tentar quebrar todas as amarras morais que aprisionam o indivíduo, ele não despreza o conhecimento como um todo, pelo contrário, vê necessidade em seu aprendizado, mas defende sua livre associação. Nietzsche deixa claro a ênfase na importância do conhecimento clássico, helênico ou romano, juntamente com a preocupação com a língua alemã, mas pontua que sua delimitação está voltada ao ginásio, uma fase do processo educativo.

A tradição é o suporte basilar do indivíduo emancipado, liberto dos utilitarismos monopolizadores. A tradição irá proporcionar o homem que tenha como meta o indivíduo em si, aquele que tem na liberdade uma estrela guia que orienta. O “indivíduo como meta em si” aproxima e distancia a compreensão do indivíduo em Stirner e Nietzsche.

Para Stirner, um indivíduo emancipado de todas as preocupações, porém preocupado com sua condição de existência, o que faz com que ele seja livre para

ceder a realização de suas vontades, isso inclui não apenas servir a si mesmo, mas também servir aos outros da forma como lhe convém. Em Nietzsche, o indivíduo é livre na medida em que alcança as condições necessárias de produção e manifestação do conteúdo que melhore a si e, principalmente, a cultura como um todo. Esse homem é aguçado pelo interesse do desenvolvimento cultural e movimenta-se alimentando a possibilidade do surgimento de uma nova liderança, centralizada na figura do exemplo do gênio.

3.1. Liberdade em Stirner e Nietzsche

Em *Nietzsche e a Liberdade* (2000) Miguel Angel de Barrenechea afirma que a liberdade para Nietzsche não tem a ver com normas e castigos, mas com a totalidade do universo, celebrando suas vicissitudes, das belas às desagradáveis. Essa perspectiva Nietzscheana levantada por Barrenechea é feita a partir de uma leitura geral da obra de Nietzsche, que apesar de conter fragmentos de ideias em *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino* (2011), ainda não inclui conceitos que podem se relacionar diretamente com as ideias de liberdade que Barrenechea encontrou nas obras de Nietzsche, entre eles os conceitos de *eterno retorno*, *amor fati* e a *transvalorização dos valores*. A ausência desses conceitos e mesmo de ideias ligadas à ordem individual em *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino* confirma a preocupação de Nietzsche na crítica à cultura de sua época, com apontamentos de caminhos, para melhorar sua condição cultural.

Ao justificar a sua crítica, mais do que falar sobre a liberdade que o indivíduo encontraria no caminho de gregos e romanos, Nietzsche voltou a criticar a falsa noção de liberdade que havia tomado conta dos ginásios. Para Nietzsche, antes da condição de liberdade dentro dos ginásios, que levaria a barbárie, deveria vir uma formação firme o suficiente para suportar as intempéries do tempo. Por isso, vemos a liberdade em Nietzsche conjurada por duas forças, uma voltada para a disciplina com a matéria e a outra nas entranhas da matéria e a relação com o mundo ao redor. Expliquemos.

Primeiramente, na disciplina com a matéria: Nietzsche defende a negação da liberdade de se pensar o que se quer nos ginásios, “liberdade de”, portanto uma liberdade negativa. O autor entende que o aprofundamento na matéria é o caminho

necessário de formação para uma liberdade que poderá ocorrer posteriormente, a partir do conhecimento clássico, com o mundo ao redor. Por esse motivo, ele enfatiza a importância do guia. O jovem é entendido por Nietzsche como aquele que “(...) tem a necessidade suprema de uma mão que o guie, porque, de repente e quase instintivamente, ele (o jovem) é persuadido da ambiguidade da existência” (NIETZSCHE, 2011, p. 149). Nietzsche afirma que parte do motivo do problema enfrentado nos ginásios da época era que “Eles (os jovens) ficaram sem guias e por esta razão se perderam” (p. 158). Por isso que o autor afirma que

(...) toda cultura começa, ao contrário de tudo o que se elogia hoje com o nome de liberdade acadêmica, com a obediência, com a disciplina, com a instrução, com o sentido de dever. E, assim como os grandes guias têm necessidade de homens para conduzir, também aqueles que devem ser conduzidos têm a necessidade de guias (NIETZSCHE, 2011, p. 158).

O ser guiado, conduzido, orientado por um guia caminha sob regras rigorosas. Nietzsche compara o ginásio com um centro de formação de soldados. Porém, após o rígido comando junto aos clássicos, também é possível encontrar uma outra perspectiva de liberdade em *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino*, presente no próprio conhecimento. A perspicácia de Nietzsche nos faz acreditar que o rigor não levaria a uma cultura escrava ou útil (2011, p. 122). Pelo contrário, o autor defende o movimento por dentro da exigência com a forma, que caminha em direção a uma experimentação inconsciente da unidade metafísica de todas as coisas, no que ele chama de “grande metáfora da natureza” (p. 123), que traria calma ao ver o espetáculo da eterna permanência e necessidade, “a única compreensão verdadeira e instintiva da natureza” (p. 123).

Queremos dizer com isso que Nietzsche planeja que, através do exercício de conhecimento feito pelo ginásio, o homem possa ver, como liberdade, o obedecer às forças do jogo, a aceitação de certas relações, e que isso contribuiria na compreensão das regras estabelecidas e na facilidade do indivíduo de interação e preservação. Talvez, ainda, a partir de uma leitura religiosa ou platônica, mas que dentro da educação podemos levar também como a possibilidade de expressão do próprio indivíduo, o domínio de um saber como condição de expressão e liberdade. Se não aprenderem isso, “(...) os alunos não saberão se expressar e permanecerão prisioneiros de si mesmos” (DIAS, 1993, p. 98). Nietzsche enfatiza a instrução rígida através da língua alemã em contrapartida a um adestramento prático, que visaria

apenas a superação das necessidades da vida, aquelas que garantem um posto de funcionário ou um ganho material. Como o autor diz:

Ao homem verdadeiramente culto, portanto, se lhe concede este bem inestimável de poder, sem qualquer transgressão, permanecer fiel aos instintos contemplativos de sua infância e alcançar com isto uma calma, uma unidade, uma coerência e uma harmonia, da qual o homem educado na luta pela vida não pode sequer pressentir (NIETZSCHE, 2011, p. 123).

Nietzsche busca a figura do homem verdadeiramente culto. Aquele que elevará a cultura e de certo modo sabe se movimentar dentro dela. É esse o seu ideal. Ele diz que será livre para desenvolver a cultura aquele que se expressa e pensa por conta própria, porém entendendo a realidade que o cerca. Será livre, pois questionará as regras e formas de pensamento a partir de uma lógica interessada em questões grandiosas, caras à cultura clássica. Não será livre aquele que apenas for manipulado pelo conhecimento, sem autonomia para pesquisar e refletir sobre as questões vigentes. Entretanto, para que a liberdade de pensamento ocorra, o primeiro passo está na união do homem com a natureza, como entendimento primeiro das condições que cercam o homem, algo encontrado justamente na filosofia grega e romana.

A reconciliação entre razão e natureza defendida por Nietzsche indica seu estágio de rompimento. O autor “acusa a doutrina cristã de ter “corrompido fisiologicamente” nossa cultura” (BARRENECHEA, 2000, p. 31) e aponta a direção que o jovem deve seguir em direção da cultura:

Se vocês querem guiar um jovem no verdadeiro caminho da cultura, abstenham-se de romper a relação ingênua, confiante e, por assim dizer, a relação pessoal e imediata que ele tem com a natureza: é preciso que a floresta e o rochedo, a tempestade, o abutre, a flor solitária, a borboleta, a campina, a encosta da montanha, cada uma dessas coisas fale a sua linguagem; é preciso que ele se reconheça nelas como em inumeráveis reflexos e cintilações dispersos, no turbilhão com mil cores de aparências cambiantes; então, experimentará inconscientemente a unidade metafísica de todas as coisas na grande metáfora da natureza, e assim se acalmará com o espetáculo de sua eterna permanência e de sua necessidade (NIETZSCHE, 2011, p. 123).

Aqui, Nietzsche já dá indícios do que aparecerá no Nietzsche maduro. Seu foco aqui ainda está longe da ebulição das pulsões que ele irá identificar na composição do ser. Sua preocupação é a cultura e sua transformação a partir do

entendimento do indivíduo e a realidade que o cerca. Para tanto, Nietzsche acredita que a relação imediata, do instante, da superficialidade, entre homem e natureza, tem de deixar de acontecer. O homem deve encontrar na relação com a natureza sua completude baseada em um “espetáculo de sua eterna permanência” (2011, p. 123)⁸⁶.

Stirner parte de um ponto de vista em que a liberdade deve ser conquistada. Critica a liberdade vinculada ao poder de outrem e enfatiza que a liberdade nunca será absoluta. E apesar do autor apreciar o esquecimento do saber, ele afirma que é necessário passar pelo processo de aprendizagem. Pois “Só a abstração proporciona a liberdade: o homem só é livre se tiver dominado o saber adquirido e reintegrado o que dele extraiu por suas indagações na unidade de seu Eu” (STIRNER, 2001, p. 75).

O autor enfatiza a importância de ‘dominar’ o saber e o integrar à vida, não como mestre condutor, mas como instrumento de mais aprendizado, algo que será colocado em prática e ganhará movimento, sendo transformado. Por isso, Stirner convoca, a partir da liberdade de pensamento, a liberdade da vontade, como sendo o princípio do que chama de nova era. Para Stirner, “o objetivo final da educação não pode mais ser o *Saber*, mas o *Querer* nascido do Saber” (2001, p. 75). Só assim o homem será livre, pois pensaria por si, e compreenderia suas vontades. Isso levaria, de acordo com Stirner, a uma compreensão de si, um “descobrir-se a si mesmo, libertar-se de tudo que lhe é estranho, abstrair-se ao extremo ou livrar-se de toda autoridade” (p. 75), reconquistando a ingenuidade.

A educação de Stirner, assim como a educação de Nietzsche, se distancia do adestramento, da mera repetição sem sentido. O controle de objetos, para estudo e análise, tem um propósito superior, uma educação moral. Stirner deixa claro que busca formar “homens verdadeiros” (2011, p. 76), e não filisteus. O autor diz que nos acostumamos à resignação desde a infância, depois nos adaptamos à vida prática, e nos tornamos servidores, bons cidadãos, submissos certamente (p. 77). Mas onde se formariam aqueles que criam? “Onde o mestre se transforma em companheiro de trabalho e reconhece que o Saber deve tornar-se Vontade?” (p. 78).

⁸⁶ Aqui o autor aparentemente demonstra certa proximidade com o pensamento oriental. Apesar da aparente proximidade, não é possível nenhuma afirmação nesse sentido. Por outro lado, é interessante lembrar que Schopenhauer, considerado um gênio por Nietzsche em *Schopenhauer Educador* (2004), foi influenciado por conhecimentos oriundos do hinduísmo e do budismo. Como podemos ver em: Derley Menezes ALVES no artigo *Filosofia, religião e oriente: o caso Nietzsche* (2017); e na dissertação de Fábio Luiz de Almeida MESQUITA, *Schopenhauer e o Oriente* (2007).

O objetivo de Stirner em busca de liberdade parece se aproximar em demasia das ideias desenvolvidas por Nietzsche. Porém, enquanto Nietzsche parece buscar um humanismo de alguma espécie, Stirner tenta fundar uma nova ontologia, fundada em si mesmo. Podemos imaginar que esse ponto de vista tem relação direta com a história de vida desses autores, que levantamos no primeiro capítulo. Vejamos o posicionamento em relação ao objetivo da educação que Stirner expõe para ilustrar melhor essa colocação.

(...) a mais elevada missão do homem não é cultivar-se, civilizar-se, mas tender a seu próprio desenvolvimento. A cultura será, por isso, negligenciada? Não, assim como também não estamos dispostos a perder nossa liberdade de pensamento fazendo-a integrar-se e sublimar-se na liberdade de vontade. Tão logo o homem põe seu ponto de honra em sentir-se, conhecer-se, realizar-se – assim, então, no sentimento e na consciência de si e na liberdade – ele se esforça para pôr fim à sua ignorância, pois esta faz do objeto estranho e para ele incompreensível uma barreira, um obstáculo ao conhecimento de si. Se a ideia de liberdade desperta no homem, uma vez livre, ele não cessa de continuar a libertar-se; (...) (STIRNER, 2001, p. 78).

Stirner visa a autonomia, e teme que essa seja confundida com qualquer tipo de intelectualidade “cult e refinada” (2001, p. 78). Esses eruditos não deixam de ser “mercadores de escravos”, sendo eles próprios escravos de uma vida prática travestida de superior. Afirma que a “vida prática só forma *homens de princípios* que agem e pensam segundo *máximas*, mas não *homens tendo seus princípios*, ela forma espíritos *respeitosos das leis* e não espíritos *livres*⁸⁷” (STIRNER, 2001, p. 79).

Stirner e Nietzsche fazem uma clara crítica endereçada às instituições de ensino, com uma preocupação latente com o aprendizado individual. A distinção se encontra, para esse período estudado, na razão de ser de suas obras, o motivo de escrita; e o propósito que enxergam nos estabelecimentos de ensino, a preocupação prática no e do ensino.

Sobre a questão das obras: como temos visto até aqui, Stirner está pensando na cultura de indivíduos livres e autônomos, a escola como vida, onde o “(...) princípio é o do Querer, sublimação do Saber” (STIRNER, 2001, p. 82). Nietzsche, por outro lado, visa o engrandecimento da cultura, através de uma organização piramidal a qual o gênio ocupa posição de liderança e destaque sendo “(...) o vértice da pirâmide intelectual” (NIETZSCHE, 2011, p. 130). A preocupação com o indivíduo

⁸⁷ Grifos do autor.

dentro da instituição funciona como base, “graus intermediários” (p. 130) atrelados ao engrandecimento da cultura.

Stirner dá mais importância do que Nietzsche ao lugar dos jovens dentro da escola. Para Stirner, a vontade dos jovens deve ser manifestada e ouvida, sendo utilizado como método formativo. Isso ocorrendo, estará alimentada a preocupação do autor, que é a formação da livre personalidade, questão que Nietzsche condena. A liberdade em Stirner está dentro da escola, faz parte da liberdade de vontade, de busca e reconhecimento da vida. Por isso defende “(...) uma educação pessoal (e não imprimir nos espíritos uma orientação moral)” (STIRNER, 2001, p. 85). O encontro com a moralidade virá a partir do jovem, no seu conhecer, experimentar, que é motivada pelo querer. Stirner chama sua proposta pedagógica de “personalista” (p. 85).

A educação personalista de Stirner tem como propósito o desenvolvimento de uma personalidade no jovem que o lançaria a uma condição de querer, de uma busca e transformação daquilo que lhe é conveniente. Distante da concepção de Nietzsche, que defende o ensino do pensamento clássico nas instituições de ensino, e uma mudança a partir dele. Stirner combate as ideias fixas promovidas pelo pensamento pronto e acabado de outrem, critica-o dizendo que: “Do ponto de vista do pensamento, não há força superior à sua, e dá gosto ver como este dragão engole, brincando, todos os outros vermes do pensar” (STIRNER, 2001, p. 192). O pensamento e o pensar para Stirner estão em luta contra a “pele” (p.195). Para justificar suas escolhas, Stirner defende o irracional, se distanciando assim do pensamento racional. Escolhe defender a singularidade-do-próprio afirmando-se senhor de si próprio (p.204).

(...) a proposta de Stirner é a de uma educação que saia da passividade para assumir uma perspectiva ativa. Para que isso seja possível, ele defende que o saber passe de *finalidade* da educação para seu *instrumento*, tendo como objetivo alcançar a formação da Vontade livre. Trata-se da passagem de uma passividade no ato pedagógico (entendendo-se o saber como passivo, algo que se possui ou não) para uma concepção ativa da pedagogia, na medida em que a vontade é ativa (GALLO, 2012, p. 173).

Sua ideia caminha na direção da formação de um egoísta, um ser preocupado principalmente consigo mesmo e centrado no seu querer. Esse egoísmo defendido por Stirner não se configura como uma figura isolada, um ermitão das

cavernas; pelo contrário, o egoísta de Stirner tem características de vinculação com o meio ao seu redor. Essa ideia ficará clara na obra *O Único e sua Propriedade*, onde o autor justifica a posse do corpo como possibilidade de satisfação do ser em relação àquilo que o cerca. É um egoísmo que permite a autonomia do ser perante o outro, uma autonomia que é acima de tudo política, principalmente sendo o outro um saber condicionante, que abstrai a condição humana que compõe o homem singular, o nomeia, o rotula dentro de categorias gerais, aquilo que diz Stirner ser o que “Não pretende reconhecer ou respeitar nada em ti” (STIRNER, 2001, p. 181). Essa condição, de acordo com Stirner, lhe daria a condição de liberdade, que é a propriedade sobre seu próprio corpo.

A crítica oferece-me essa oportunidade por meio da doutrina que diz que, quando alguma coisa se enraíza firmemente em mim e se torna indissolúvel, torno-me prisioneiro e escravo dela, ou seja, obcecado. Qualquer interesse tem em mim um escravo se eu não puder me libertar dele; nessa altura ele não é propriedade mim, sou eu que lhe pertença. Aceitemos então a recomendação da crítica de não deixarmos estabilizar nenhuma parte de nossa propriedade, e de nos sentirmos bem apenas... *a dissolvendo* (STIRNER, 2001, p. 185).

Esse é seu objetivo, a fluidez de um corpo como supremacia, onde o homem será livre quando ele for seu próprio ser supremo, se distanciando de conceitos e saberes que vão além do corpo. A ideia de sociedade, comunidade, e da supracitada entidade do Estado, elimina o indivíduo de Stirner. Todas as ideias massificantes são condenadas pois diminuem o indivíduo, o Único. A razão da mudança conceitual de indivíduo para Único é a forma como Stirner encontrou em chamar o inclassificável, o “(...) Eu, o impensável, o inconcebível” (2001, p 193), aquilo que não se repete, que é inominável e que reduz o reino do pensamento a cacós.

Fica evidente sua defesa de um processo educativo voltado para a singularidade de cada indivíduo, para uma liberdade do querer, para além de qualquer liberdade de pensamento. Se as escolas de seu tempo buscavam ou uma *erudição vazia* (perspectiva dos “humanistas”) ou a formação de um *cidadão útil* (perspectiva dos “realistas”), em ambos os casos homens servis, Stirner não hesitou propor que se educasse “contra seu tempo”, visando a emergência de uma autonomia criativa do indivíduo singular (GALLO, 2012, p. 174).

Em sua leitura sobre o Único de Stirner, Jean Barrué afirma a intenção de Stirner em utilizar o conhecimento apenas em função da compreensão do indivíduo. A ciência, nesse caso, “dá ao Único a compreensão do mundo exterior, ela aumenta seu poder, ela permite ao indivíduo escapar à dominação do mundo dos objetos dos quais o Espírito torna-se o senhor” (BARRUÉ, 2016, p. 39). E apesar da posse de si e da potencialidade egoísta que esse assume, Stirner confirma a necessidade de integração do homem em algum tipo de sociedade⁸⁸ como um mal inevitável. Stirner afirma que não há liberdade absoluta, “não podemos libertar-nos de tudo” (STIRNER, 2009, p. 397).

Enquanto Stirner deixa clara a sua prioridade ao indivíduo frente ao Estado e aos outros órgãos massificadores, Nietzsche enxerga a possibilidade de organização da sociedade em prol de um grande bem, a eclosão da mais linda manifestação da cultura, que guiaria com seus brilhantes movimentos a produção de conhecimento dentro de uma cultura elevada. Uma arte tão grande que talvez obscureceria a história do Cristianismo, da Reforma e da Revolução (LEVY, 2016, p. 94).

Esse homem de Nietzsche, diferente do homem de Stirner, não aparece como enaltecido ou vangloriado, mas como sombra do gênio, vivendo debaixo de sua asa. Fato é que o homem Nietzscheano pouco aparece nessa obra. Nietzsche se preocupa com o que está sendo formado, e pouco diz daquele responsável por portar a cultura, ou daquele que a cultura irá formar. Seu recorte temporal é o ginásio. A defesa do pensamento clássico nos indica a manifestação desse possível homem. Na obra analisada, Nietzsche dá pouca relevância à história que foi feita desde o tempo dos gregos, critica a cultura filisteia daquele homem que passou por religiões, reformas e revoluções, mas não tardaria a ser superado pela verdadeira cultura alemã e grega.

⁸⁸ Stirner defende a associação de egoístas como uma alternativa ao Estado. Essa associação poderia se desmanchar a todo o momento e se remontar de acordo com afinidades, hábitos etc. (BARRUÉ, 2019, p. 69). Para Stirner (2009, p. 398), a diferença entre Estado e associação é “bastante significativa”. Ele observa o Estado como um “inimigo e destruidor da singularidade própria”. Aquele que é senhor do espírito, sagrado, que escraviza o homem e subtrai sua força e identidade perante sua manutenção. A associação é “filha e mártir” do Estado, obra do Único, produto do eu, criatura que não é sagrada e nem tem força espiritual acima do homem. Na associação, não existe comprometimento futuro, não existe “penhora da alma”. A associação pode fornecer liberdade em maior grau. “Em suma, a sociedade é sagrada, a associação é coisa tua; a sociedade serve-se de ti, mas tu serves-te da associação” (STIRNER, 2009, p. 404).

Nietzsche afirma que se protegêssemos a cultura, a superação do rio da barbárie não tardaria, e assim, como nos gregos, teríamos o espetáculo renascendo. Ele afirma que “A maravilhosa flor da arte grega não teria desabrochado se não tivesse sido protegida” (NIETZSCHE, 2011, p. 91). Por isso ele quer uma defesa da cultura. Que teria como solo principal o ginásio, onde a ousadia e o rigor da filosofia alemã encontrariam a fidelidade do soldado alemão, que inflamaria as novas gerações. Completa Nietzsche:

(...) não devemos mais nos preocupar em saber quantos indivíduos morrerão neste combate ou se nós próprios cairemos entre os primeiros (...) não devemos levar tanto a sério nossas pobres individualidades; no momento em que desaparecemos, um outro pegará a bandeira, símbolo de uma honra na qual acreditamos. (NIETZSCHE, 2011, p. 102).

A busca de Nietzsche, quando ele fala de novas gerações e nossas pobres individualidades, passa longe da proposta de Stirner, que defende justamente o contrário. Por outro lado, se nossa crítica basta a essa frase descontextualizada ignoraremos tudo o que trouxemos até aqui. Nietzsche está preocupado com a apropriação útil, aquela que serve ao utilitarismo econômico. O engrandecimento cultural está em outro ponto. Por isso, defendemos que Nietzsche trata de uma filosofia da orientação, que levará o indivíduo a um desejado outro estágio.

Por isso que não podemos deixar de afirmar a preocupação de ambos com a liberdade e com a educação, ou a liberdade na educação. Logo, se perguntarmos aos dois autores se existe uma educação para a liberdade individual, possivelmente a resposta seria afirmativa. Pois, por mais que o tempo onde se pratique a liberdade seja diferente e o próprio método de alcance da liberdade seja diferente (corpo e a cultura), ambos entendem a liberdade como autonomia do indivíduo perante outros, que seria o resultado do processo educativo.

A metodologia de alcance da liberdade é, de fato, bem distinta e, logicamente, questionável em ambas as propostas. A pergunta que fica é: o que podemos fazer com isso a partir das instituições de ensino nos dias de hoje? Podemos utilizar seus modelos como formas de defender uma educação que propicie a liberdade, uma educação libertadora? É possível defender qualquer dos modelos sem levar em consideração a sociedade econômica atual e a noção de homem moderno?

São questões complexas e definitivamente não seria possível respondê-las sem uma capacidade de abstração ímpar. Pois, além da abstração conceitual que foi

promovida por Stirner e Nietzsche em seus trabalhos, ainda teríamos que abstrair a realidade atual, com uma economia complexa, tecnológica e que, inevitavelmente, tem modificado a forma de pensar do homem. Por outro lado, poderíamos encontrar um ponto de conversão que uniria essa forma e esses provocadores em torno de um ponto comum, e que nos ajudaria a entrar no ambiente escolar sem descaracterizá-lo de suas idiossincrasias. Isso a partir de sua necessidade de convivência e interação, que são pontos comuns levantados por Stirner e Nietzsche. Assim também como a intensidade que cobravam o envolvimento com a matéria, o envolvimento com o conhecimento, deixá-la habitar o corpo, reverberar em si, viver a sabedoria como forma de autoconhecimento.

Stirner acredita que isso pode acontecer com naturalidade, o que Nietzsche acreditava que raramente era natural, mas que a figura do guia poderia auxiliar, mas que só depende de si, já que para Nietzsche “conhecer-se é perceber-se imerso no fluxo histórico, uma vez que não há nada para conhecer além daquilo que já está dado. Autoconhecimento é compreender-se imerso nas contingências” (HARDT; SCHUH, 2017, p. 113).

O mais forte elo de união entre os dois autores é a defesa pela arte do encontro consigo mesmo. Aqueles que caminham sabem: não existe caminho universal onde todos encontrarão a si mesmo, o autoconhecimento do que se é acontece particularmente. Não existe caminho certo para isso. A realidade humana é uma experiência única, intransferível e complexa. Um belo exemplo é Sidarta, de Hermann Hesse. Um jovem que, primeiramente, vê o mundo polarizado, como se fossem duas margens do rio, mas depois percebe que a realidade é justamente o meio, a passagem, onde acontecem as travessias, sendo que em uma hora estamos mais perto de uma margem, ora estamos perto da outra e a água no rio nunca para e nunca se repete.

O século XIX, o século da cultura das massas, reforçou ideias gerais e generalistas para lidar com o humano, através do processo de secularização, que se iniciou no iluminismo, e que levou ao assassinato de Deus, substituindo-o por um homem herdeiro de onisciência, onipresença e onipotência, manifesto em suas concepções econômicas, sociais e principalmente políticas, contribuiu muito para o maniqueísmo do mundo e do próprio indivíduo. O tecnicismo reforçou valores e os transformou, continua a nos tocar. O que Stirner e Nietzsche fazem é tentar nos reposicionar a partir de uma extemporaneidade, nos retirando do epicentro de

abstrações a que fomos sugados e estamos girando, nos provocando a ser reflexivos e limitados.

Esses autores perturbados nos chamam a admitir mais a potencialidade de cada individualidade, onde o constante processo de descoberta de si é realmente único e que depende apenas de si próprio. Como nos lembra Antonio Machado⁸⁹ em sua poesia *Cantares* (1912) “Caminante, son tus huellas el camino y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace camino y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.” A particularidade de cada viagem é refletida no entendimento do homem nesse processo. O Único de Stirner e o homem de Nietzsche ganham contornos históricos e subjetivos.

A produção teórica de Nietzsche irá se aproximar mais da individualidade e suas potências em suas fases posteriores, trazendo e aprimorando a importância do corpo que Stirner levanta como uma de suas prioridades. Uma distinção de leitura entre os autores se configura quando Nietzsche torna o corpo⁹⁰ o centro dos acontecimentos, um corpo em transformação, em devir, que é movimentado por pulsões, forças e ânimos. Apesar de Stirner pensar sua proposta a partir de uma leitura da importância do corpo, ele não adentra as questões que habitam o corpo, apesar de questioná-lo, como o faz com todas as ideias totalizantes e abstratas. Para a questão da liberdade na escola, interessa nos dois autores a defesa da capacidade de mudança e da potência das transformações. Essa é a morada da liberdade, a possibilidade de permitir ser.

Pesquisando sobre as possibilidades de liberdade em Nietzsche, João Constâncio (2014) afirma que a ideia Nietzscheana de liberdade “(...) reside na “reavaliação dos valores”, i.e. no tipo de criação de valores que gera a possibilidade de nos tornarmos quem somos, de nos tornarmos nós próprios – de, autenticamente, nos tornarmos indivíduos” (p. 179). Essa ideia não está explícita no *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino*, mas presente no conhecimento clássico, objeto de admiração e defesa do filósofo.

⁸⁹ Antonio Machado (1875 – 1939) – Poeta e Professor Espanhol.

⁹⁰ Sobre corpo e liberdade, ver *O que somos livres para fazer? Reflexão sobre o problema da subjetividade em Nietzsche* (2014) de João Constâncio. O autor problematiza a questão do corpo em Nietzsche, fazendo um paralelo com a questão do corpo em Schopenhauer, que também é outro autor que utiliza o corpo como ponto de partida para suas reflexões. Constâncio aborda como Nietzsche se distingue em sua leitura de um “Sujeito-Multiplicidade”, que não tem uma base um fundamento ou substância, mas é uma multiplicidade de processos.

Saul Newman (2017) defende que o conceito de Único (*Ownness*) em Stirner abre uma alternativa ao conceito de Liberdade, pois, a partir desse novo ponto de vista, Stirner demonstra que aceitando sua condição de único “there is in a sense nothing to emancipate. The individual is already free in an ontological sense, because she has ownness, because she is her own⁹¹” (NEWMAN, 2017, p. 8). A propriedade do corpo serve de refúgio para sua autonomia individual (p. 10), detendo seus próprios desejos e apetites, controlando suas vontades, se autodisciplinando.

Para o pesquisador Edson Passetti, em seu artigo *Loucura e vida como obra de arte* (2012), a concepção de Michel Foucault de “vida como obra de arte” pode ser utilizada para entender como a liberdade de autonomia perante si passaria por questões relativas à “administração da loucura”. Passetti entende que cada qual faz de sua vida sua própria obra de arte, podendo manifestar ou “atiçar, em si próprio, como liberdade” (PASSETTI, 2012, p. 78). “A vida como obra de arte é um fazer que aciona uma ética-estética cujo início se encontra no indivíduo” (p. 84). A partir daí, temos “O único, o sujeito que cria a sua vida como obra de arte, lida com o ingovernável, este fim e princípio da política, sempre possível de ser repostos” (p. 85). Não apenas o homem, mas sua ação, ganha centralidade. A criatividade e a manifestação da personalidade são essenciais para buscar a própria estética, sem que isso se torne uma obrigatoriedade.

Pensando com Saul Newman (2017), quando alerta que “(...) we should not think of freedom as an object to be attained or a goal to be achieved, but rather as an ontologically anarchic space of subjectification, which gives the subject the freedom to define her own singular path, or paths, of freedom⁹²” (NEWMAN, 2017, p. 26-27), a liberdade de autodefinição, a posse do corpo definido por Stirner ou a liberdade que viria do pensamento tradicional alimentariam a singularidade do ser, onde a liberdade estaria manifestada fora da nomeação.

Colocamos nossos autores em um mesmo espectro de preocupação, que seria o desenho de uma existência para o homem, a partir da formação no corpo e na sensibilidade humana, motivada pelo autodescobrimento de si. Com Stirner,

⁹¹ “Existe em certo sentido nada a se emancipar. O indivíduo já é livre em seu sentido ontológico, porque tem a propriedade de si, porque tem a si próprio.”

⁹² “nós não deveríamos pensar Liberdade como um objeto a ser alcançado ou uma meta a ser conquistada, mas como um espaço ontológico anárquico de subjetificação, que dá ao sujeito a liberdade para auto definir sua trajetória, ou trajetórias, de liberdade.”

através do esquecimento do Saber e a potencialização da vontade de Querer, fundada no corpo; e, com Nietzsche, através do conhecimento dos clássicos, que levaria a uma formação humana fundada na cultura.

O processo realizado por Stirner e Nietzsche foi nomeado por Michel Foucault como a questão estética do ser. Em *Hermenêutica do sujeito* (2006), ele ressalta que a temática de conhecimento de si foi dominante no período clássico, nos gregos e nos romanos, mas que esse tema não teve a mesma importância após esse período. Foucault ainda relembra a importância de Montaigne, Stirner, Schopenhauer, Nietzsche, Baudelaire, o pensamento anarquista, para tentar compreender a si, em uma ética e estética de si. Foucault alerta sobre a dificuldade, as contradições e as ambiguidades, que seriam inteiramente diferentes de cada uma das perspectivas, “(...), mas todas elas, creio eu, mais ou menos polarizadas pela questão: é possível constituir, reconstituir uma estética e uma ética do eu?” (FOUCAULT, 2006, p. 305).

4. Considerações Finais

Assim, nossas aspirações são uma caminhada em direção ao desconhecido com a esperança inconstante de, algum dia, encontrar um destino onde possamos descansar. (JANZ, 2016, p. 192).

Depois de termos passado por parte do pensamento de Stirner e Nietzsche, complementado por comentadores e debatedores, seria conveniente apresentar manifestações das ideias dos autores em que podem ser encontradas, relidas, compostas e recriadas estratégias de educação desde o ponto de vista do indivíduo, do corpo e da cultura, orientados por uma educação para a liberdade. No entanto, assumindo a própria perspectiva aqui levantada e conseqüentemente defendida, deixamos clara a impossibilidade de um manual ou guia rápido para chegar a alguma conclusão que acesse à desejosa formação humana. Partimos sim de propostas e ideias, sem deixar de lado qualquer praticidade ou artefato. Tampouco nos incomoda a contradição, inerente a qualquer existência. Com o risco de sermos taxados de defensores da crítica pela crítica, salientamos a existência de um caminho através da negação e enfatizamos que a singularidade da experiência humana não permite futurologismos de qualquer classe. A vida, e a escola como vida, tem se mostrado enquanto experimentação de qualidades individuais e coletivas, que alimentam uma expectativa social em constante transformação.

Stirner não produz mais nada de relevante após *O único e sua propriedade*. Acabou mudando de ramo profissional e teve problemas financeiros e de saúde. Nietzsche tampouco faz um trabalho especificamente nesse sentido, por mais que tenha tido ampla produção. Porém, a relação do conteúdo que foi produzido por Nietzsche deixa marcas que indicam sua preocupação com que ressaltamos acima com Foucault, isto é, Nietzsche está preocupado em compreender o homem de sua época, ao mesmo tempo em que lança bases para uma possibilidade de existência outra. Por esse motivo, podemos dizer que o plano educacional, relacionado à formação humana e ao autoconhecimento, nunca foi abandonado pelo autor.

Diante de uma leitura panorâmica das obras de Nietzsche, podemos concluir que, mesmo após deixar o cargo de professor, o problema da educação e da formação humana nunca foi, de fato, deixado de lado pelo filósofo. Aos poucos, esses termos foram desaparecendo de seus textos, mas isso não significa que ele tenha deixado de se ocupar disso. Em contrapartida, se levarmos em conta o deslocamento desse tema para o *corpus* nietzschiano, observaremos o uso recorrente de termos como: cultivo de si, autoconhecimento,

descobrir-se a si mesmo, buscar-se a si próprio, fazer-se a si próprio, encontrar-se a si próprio, tornar-se o que é, formar a si mesmo, etc” (HARDT, 2017, p. 110).

Esse encontro consigo mesmo, fruto do conhecimento dos clássicos, reverberava em Nietzsche, e é possível senti-lo em suas obras. Assim também se repete e repercute em outros pensadores que pensam a temática a partir das instituições de ensino, em busca de melhorar a condição humana, para além da preocupação econômica e social. Um outro exemplo de educador é Tina Tomassi, que em *Breviário do pensamento educativo libertário* traz um compêndio de pensadores que tiveram como meta defender uma educação para liberdade, “(...) contra cualquier forma de opresión espiritual y de adoctrinamiento, y el esfuerzo incesante y difícil sacado de un credo prevalentemente negativo que trata de sacar una dirección que sirva para mejorar la condición humana” (TOMASSI, 1988, p. 10).

A proposta que Tomassi defende, a partir da breve recapitulação de autores e ideias, é assegurar as condições favoráveis ao desenvolvimento de uma personalidade, defende a singularidade. Essa ideia que poderia ser vista como uma aproximação de Stirner e um distanciamento de Nietzsche; acredito, que após nossa leitura, não fique tão óbvia. Pois o conhecimento clássico defendido por Nietzsche realmente fala de uma aproximação sobre si mesmo, ou uma possível posse de si, que levaria a um caminho em busca da similaridade.

O propósito da educação para Tomassi e outros autores malditos deveria ser o empoderamento do impulso natural para a liberdade, interior e exterior. Os professores, os pais, os padres, representantes da escola, família e igreja, deveriam deixar de “órdenes y consejos y cualquier tipo de sugestión para servirse solamente de la persuasión razonada y de la fuerza del ejemplo” (1988, p. 11). Essas figuras de autoridades devem prezar pelo respeito às atitudes e ao ritmo natural de desenvolvimento individual. Tina Tomassi condena o uso de métodos de coação física e moral na educação, seja através de prêmios, castigos, classificações, exames ou qualquer forma de forçar autodisciplina ou a cooperação em detrimento da iniciativa individual (p. 11). Tomassi não nega o envolvimento social, mas, assim como Stirner, acredita que o desenvolvimento individual leva a um entendimento mais apropriado do social.

A tese de Tomassi se vincula com as concepções em que o ensinar e o aprender não estão tão vinculados, ou seja, não é possível assegurar o aprendizado

através do ensino regulado e controlado pela força e imposição. Tomassi está tratando da tentativa de um ensino humanizado, voltado à condição humana. Tese a qual o professor Silvio Gallo (2012) demonstra proximidade, quando afirma que o controle da aprendizagem não é possível na singularidade, por isso a experimentação da liberdade e do pensamento são terrenos férteis para a aprendizagem, onde se encontram “relações de solidariedade mútua, abrindo horizontes novos para cada aprendiz, para o professor e para a comunidade. Tudo além de qualquer controle” (GALLO, 2012, p. 185).

A educação para a liberdade requer uma nova escola, um novo educador, uma nova prática e, acima de tudo, uma nova concepção de humano. Está certamente desvinculada dos interesses do Estado ou de qualquer outra proposta prática que faça do homem escravo de um conhecimento outro que não ele mesmo. Uma educação para a liberdade que não apresente respostas prontas para as perguntas, mas aquela que deixe as perguntas serem feitas, abraça a dúvida, faz da incerteza sua importância dentro da condição de formação, abre espaço para o diferente enquanto condição de existência. A educação para a liberdade reconhece a polifonia nos corpos, a multiplicidade nos odores, a possibilidade da inconstância e do desapego da transformação.

Essa possibilidade existe e se manifesta. Não de forma perene, até porque seria contraditório, mas de certo se manifesta de maneira intermitente. Como experiências únicas e passageiras, principalmente nas microrrelações, sem imposições e restrições por parte de outros. Através de uma prática multidimensional, que trate a educação para além da dimensão relacional instituição/estudante, mas na dimensão real e prática entre humanos. Só assim podemos conceber a liberdade, como defende Foucault, dentro das relações de poder, entendendo que questionar e desafiar é o caminho do transformar e botar em curso. Para Saul Newman (2005), “Se a liberdade deve ser um aspecto permanente de qualquer sociedade política, ela deve ser tida como uma prática — um modo de ação e uma estratégia em curso, que desafia e questiona continuamente as relações de poder” (p. 114-115).

A prática da liberdade se relaciona com a invenção de si, se afasta do conceito de essência humana e se aproxima de sua condição. A educação pode assim refazer seu propósito para que o homem tenha a condição de se fazer dentro

de sua possibilidade e vontade. E quem é o responsável por isso? O único, cada um de nós.

Falar em educação ou em pedagogia hoje implica, assim, em pensar em termos de singularidades, não mais de sujeitos ou indivíduos. A singularidade é sempre parte de um múltiplo (ou de um coletivo, se preferirmos essa palavra, para dar uma conotação mais política), indissociável da multiplicidade. É um tipo de individuação, mas de natureza pré-individual, como Deleuze mostra em *Lógica do sentido*. Uma singularidade é uma atualização de multiplicidades individuais e não é jamais estática, monolítica, como a noção moderna de indivíduo. Uma singularidade está sempre em movimento, impulsionada pela potência do desejo (GALLO, 2012, p. 181).

Essa condição de singularidade se afasta da linha de produção que vemos nos estabelecimentos de ensino atualmente. Esse modelo de formação, em grande quantidade e formatado em blocos, não é condizente com uma educação que possibilite o encontro consigo mesmo. A massificação para encontrar realização de interesses comerciais, ou, como diria Nietzsche, correntes, afasta o homem de sua existência e propósito de vida. Por mais que os educadores tentem educar com boa vontade, a formatação de individualidades e personalidades elimina a alteridade, padroniza a língua, o pensamento e a sensibilidade (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011). Mas existem alguns educadores como Duschatzky e Skliar (2011), que, como outros, tentam:

imaginar o ato de educar como uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que o possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 137).

A possibilidade de fazer diferente é humana, não é institucional. Por mais que a instituição defenda uma prática, ela só se manifestará perante ação individual em relação a outros. Portanto, a prática é o local do acontecimento, da possibilidade. O que é um estabelecimento educacional vazio? Seus móveis e paredes teriam alguma relação com educação sem corpos? Sem estudantes e educadores recheando de vida esse espaço de acontecimento? E como a figura do educador se faz importante na relação, por ser voz de experiência, suas posições, colocações e ações tem incidência na organização política do espaço.

Todos são agentes de transformação nos estabelecimentos de ensino e, se o espaço for realmente livre, qualquer um é capaz de modificar as relações de funcionamento da lógica, agregando seu próprio tom. O próprio educador deixa de

ter papel de condução e manipulação de corpos e mentes e ganha maior mobilidade dentro das tonalidades possíveis. Faz-se menos como um carcereiro ou carrasco controlando os internos e se torna parte do grupo. Porém, ainda temos na figura do educador uma importante chave de atuação, já que

O educador é, em parte, um representante desses fragmentos de caos, pois vem ao longo do tempo resistindo à sedução de muitas totalidades. Não são todos, talvez nem a maioria, mas eles estão aí, resistindo. Usam seus martelos para afirmar um estilo de ser educador, por vezes avesso aos apelos institucionais, aos projetos político-pedagógicos. Desejam dar a si mesmos um estilo, encontrar e afirmar uma justificação estética para a própria existência, dar lugar a uma prática menos apressada, suportar o silêncio para que o pensar esteja vivo (HARDT, 2013, p. 351).

A possibilidade de ser humano está em todos, mas reguladores das possibilidades dentro do espaço escolar são aqueles que estão em grau de maior poder, os educadores e diretores. A relação na escola feita pelo Estado é punitiva e atua através da coerção, porém existem ranhuras nessa estrutura, onde a água escorre e a brisa passa. Existem experiências possíveis de resignificação da estrutura que fazem relações serem modificadas sem quebra de paredes. Há outras relações que também são modificadas com quebra de paredes. Também vemos relações que seguem intactas mesmo com a quebra de paredes. O que queremos ressaltar é que o importante não é a parede em si, não se trata da instituição, do espaço ou do Estado, mas sim de como organizamos a questão dentro desse espaço, ou através de qual meio mediamos a situação.

Nietzsche, em *Aurora*, escreve, em uma passagem sensível, a formação humana, dizendo: “Devemos mudar nossa maneira de ver – para chegar finalmente, talvez demasiado tarde, a mudar nossa maneira de sentir” (NIETZSCHE, 2013, p. 128). Mudar a proposta da educação para a formação humana é condição para que o propósito de liberdade do homem tenha a possibilidade de acontecer. Para isso, podemos seguir através das provocações de Stirner e Nietzsche, além de tantos outros que nos levam a questionar sobre o que é o ser humano. Para finalizar, elegemos alguns pontos que entendemos como importantes dos dois autores, a partir das obras estudadas, e que deveriam ser levadas para o contexto da educação para uma formação humana.

Em Stirner, observamos a busca pela fundação de uma nova ontologia, baseada na figura do Único, resignificando a potencialidade de experiência. Stirner

defende que, a partir do corpo, um conhecimento único e intransferível, que delimita ao mesmo tempo em que expande, que esgota ao mesmo tempo em que amplia, que expõe a escassez mostrando a criação, encontramos o homem, uma condição capaz de construir as mais belas estruturas, inominavelmente únicas. Stirner nos diz isso ao mesmo tempo em que aniquila generalismos que nos fazem esquecer o que somos. O diálogo com a experiência nos traz transformações e (re)conhecimentos.

Em Nietzsche, temos a concepção de se conectar com a natureza humana através da figura de Dionísio, um provocador. Aquele que nos afasta da technicalidade apolínea e que vê o benefício da dúvida como criação, tendo na transgressão do racional sua maneira de ser. Atuando a partir da inerente energia de transformação, raiz da criação e da novidade, conectado com a natureza, Nietzsche aponta para a construção do homem enquanto possibilidade em devir em um processo que nos levaria para dentro de nós mesmos com a ajuda dos clássicos e com o exemplo do gênio. Nietzsche defende o natural, composto de forças e impulsos que proporcionam o descobrir de si mesmo no percurso da vida, a seu tempo.

Nietzsche afirma a necessidade de ruminar, deixar que as coisas se aproximem para pensar com sossego e tempo para então fazer fluir e afirmar experiências novas, singulares, não totalizantes, erguendo vozes dissonantes, que talvez estabeleçam outros horizontes para a educação (HARDT, 2013, p. 351).

A razão de sermos cúmplices de Stirner e Nietzsche é que muito de suas críticas à educação da época ainda se fazem presentes na nossa situação. Grandes empresas, que transitam por dentro de instituições públicas, duelam sob carcaças secas decidindo os rumos da educação de milhões de jovens no Brasil. Assim como se faz desde o começo da história da educação formal, a religião tem tentado impor suas influências também. É justo que todos tenham espaço e possam exercer democraticamente sua participação, mas impor interesses próprios chamando-os de educação de qualidade para todos é uma política suja que visa formar bons cidadãos para o Estado, e não bons seres humanos para o mundo. Como ressalta a professora Andrea Genis quando versa sobre formação humana: “Para tener una verdadera educación, hay que pensar en función de la producción de la humanidad y no en teniendo como fin a la ciencia, el conocimiento, o la utilidad” (GENIS, 2014, p. 31).

Soma-se à crítica ao utilitarismo, ou à crítica ao monopólio da razão, a concepção de ser humano, real face humana, com sua finitude e imperfeição. O Ensino deixa de ser ação e reação e inclui o inesperado, o não intencional. Com isso, admite-se que sempre nos resta uma parte “não educável”, o indeterminável inerente no ser. A particularidade que nos torna únicos e nos une pelo fato de sermos diferentes, enfatizando a singularidade. “Tomar a singularidade como dobra de subjetivação permite pensar uma educação para além do sujeito e do humanismo; abre outras possibilidades para pensar a individualidade e a coletividade, suas ligações e suas relações” (GALLO, 2012, p. 181-182). A educação deve apelar para a não conformidade, quebrar o ciclo de reproduções baseado em punições, castrações e conteúdo interessado. Devemos lembrar que toda construção humana é uma construção histórica, e por isso pode ser modificada, reestruturada ou até mesmo desaparecer. Ter consciência disso não significa estar preparado para tal. A educação, da forma como conhecemos hoje, é uma construção histórica passível de desaparecimento e transformação, e por mais que não tenhamos modificado sua estrutura de funcionamento de forma drástica no último século, a escola tem se mostrado suscetível às intempéries do tempo. Uma das maneiras que isso se manifesta é quando encontramos outras formas de pensar e fazer educação.

E o que deve ser produzido neste meio-tempo? Talvez entre este tempo e o tempo presente se vá assistir à destruição do ginásio, talvez mesmo à destruição da Universidade, ou pelo menos a uma transformação tão completa destes estabelecimentos de ensino, que seus quadros antigos, aos olhos vindouros, parecerão restos de uma civilização lacustre (NIETZSCHE, 2011, p. 54).

Existem outras formas de educar, assim como outras concepções escolares que aquela oferecida como padrão pelo Estado. Porém, têm seu custo e nem sempre é passível de acesso para a maioria da população. A busca de uma educação que tenha a formação humana como centro e que seja fornecida pelo Estado é um sonho Nietzscheano de regresso à Grécia que não defendemos por não existir, mas buscamos por sonhar com um Estado mais preocupado com a formação de seres humanos do que com cidadãos. Por outro lado, por mais que o fornecimento de educação não esteja de acordo com ideias de cada um, o corpo ainda é um território único de experimentação individual e através de seu uso nos

conhecemos o bastante para entender a nós mesmos. Temos aqui o convite a praticar uma observação nesse sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia Específica

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

STIRNER, Max. **O Falso Princípio da Nossa Educação**. Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Ed. Imaginário; 2001.

STIRNER, Max. **O Único e sua propriedade**. Tradução João Barrento. São Paulo: Ed. Martins, 2009.

Bibliografia Geral

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, F.F. de. Pierre Hadot e os exercícios espirituais: a filosofia entre a ação e o discurso. **Rev. Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 23, n. 32, p. 99-111, jan./jun. 2011.

ALVES, Derley Menezes. Filosofia, religião e oriente: o caso Nietzsche. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, São Paulo, v. 3, n 1 [4], p. 130-143. 2017.

ARAÚJO JR., A. B. (2012). Os sentidos da Eleuthería na República de Platão. **Archai** n. 9, jul-dez 2012, pp. 27-36.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. **Nietzsche e a liberdade**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000.

BARRUÉ, Jean. Introdução – Da educação. In: STIRNER, Max. **O falso princípio da nossa educação**. Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, 2001. p. 23-58.

BARRUÉ, Jean. Lendo O Único. In: ARMAND, E. (et. al.) **Max Stirner, individualismo, anarquismo**. Organização e tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo (SP): Intermezzo, 2016.

BASS, Randall V., GOOD J. W.. Educare and educere: Is a balance possible in the educational system? **The Educational Forum**, Volume 68, p.161-168, dez 2004.

BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BEL, Juliana Cristina. **Kant - Uma Filosofia de Educação Atual?** Apresentado em X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

BERGSON, Henri. **Duração e Simultaneidade**. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRITTO, F. L. Sobre o conceito de educação [Bildung] na filosofia moderna alemã. **Educação On-line**, n. 6, 2010.

CASSIN, Barbara. **Dictionary of Untranslatables: A Philosophical Lexicon**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2014.

CONSTÂNCIO, João. O que somos livres para fazer? Reflexão sobre o problema da subjetividade em Nietzsche. In: MARTON, Scarlett; BRANCO, Maria João Mayer ; CONSTÂNCIO, João . **Sujeito, decadence e arte**. Nietzsche e a modernidade. Lisboa, Rio de Janeiro: Tinta da China, 2014.

DALLABRIDA, Norberto. Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 93-110, jan./jun. 2004.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, 2007.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 1993.

DÍAZ, Carlos. **Max Stirner: uma filosofia radical do Eu**. São Paulo: Imaginário Expressão e Arte, 2002.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ELIAS, Maria Lígia G. G. Rodrigues. **Isaiah Berlin e o debate sobre a liberdade positiva e a liberdade negativa**. Apresentado em 8º Encontro da ABCP 01 a 04/08/2012, Gramado, RS. Área Temática: Teoria Política (At 12). 2012.

FIGUEIRA, Felipe Luiz Gomes; WEBER, José Fernandes. A crítica ao eruditismo no jovem Nietzsche. **Filosofia e Educação**. Dossiê Nietzsche e a Educação. Volume 6, número 1, Fevereiro de 2014.

FLICKINGER, Hans-Georg. Herança e futuro do conceito de formação (*Bildung*). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 151-167, jan.-mar, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do Sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRAGOSO, Myriam Xavier. Nietzsche e a Educação. **Trans/Form/Ação**, vol.1. Marília, 1974

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: Traços fundamentais de uma Hermeneutica Filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**: Complementos e índice. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GALLO, Sílvio. Anarquismo e Educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Política & Trabalho** Revista de Ciências Sociais, n. 36, pp.169- 186, abril de 2012.

GALLO, Sílvio. Crítica da cultura, educação e superação de si: entre Nietzsche e Stirner. In: FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel A.; PINHEIRO, Paulo. (orgs). **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 329-344.

GENIS, Andrea Marta Díaz. El genio y lo genuino que hay em nosotros, vigencia del pensamiento educativo em Nietzsche. Dossiê Nietzsche e a educação. **Revista Filosofia e Educação**. Volume 6, número 1, Fevereiro de 2014.

GIACÓIA Jr, Oswaldo. **Nietzsche & Para além de bem e mal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

GIACÓIA Jr, Oswaldo. **Nietzsche X Kant**: uma disputa permanente a respeito de liberdade, autonomia e dever. Rio de Janeiro: Casa da palavra. São Paulo: Casa do Saber, 2012.

GONÇALVES, Alexander. **Estilo e formação na filosofia do jovem Nietzsche**. São Paulo, 159f. Tese de Doutorado em Filosofia. Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

HADOT, Pierre. **Exercices spirituels et philosophie antique**. Paris: Études Augustiniennes, 1987.

HARDT, Lúcia Schneider. A fadiga das palavras e o espírito livre em Nietzsche. *In* **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 13 - n. 1 - p. 61-68 / jan-abr 2013.

HARDT, Lúcia Schneider. A educação em Nietzsche e o enfrentamento das totalidades. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 3, p. 344-351, set./dez. 2013a.

HARDT, Lúcia S.; SCHUH, Thalita. Uma formação centrada no corpo: operando com a noção de Nietzsche. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 22, p. 105-118, mai./ago. 2017.

ILLICH, Ivan. **Deschooling Society**. New York: Harper & Row, 1972.

INWAGEN, Peter van. A incompatibilidade de livre arbítrio e determinismo. **Aufklärung**, V.1, N.1, p. 271-286, abril 2014.

JANZ, Curt Paul. **Friedrich Nietzsche. Uma Biografia**. Volume I: infância, juventude, os anos em Basileia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2001.

KARASEK, Felipe Szyszka. A noção de natureza nos escritos políticos do jovem Nietzsche. **Estudos Nietzsche**, Espírito Santo, v. 6, n. 1, p. 66-78, jan./jun. 2015.

KASSICK, Clóvis. **Stirner: A filosofia do Eu**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Trad. de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LÉVY, Albert. **Stirner e Nietzsche**. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2016.

MACKAY, John Henry. **Max Stirner: His life and his work**. California: 2005.

MACHADO, Antonio. Proverbios y cantares. **Poesías completas**. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. Coleção Educação - Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MCQUINN, Jason. Clarifying the Unique and Its Self-Creation. In: STIRNER, Max. **Stirner's critics**. Oakland: LBC books, CAL Press, 2012.

MESQUITA, Fábio Luiz de Almeida. **Schopenhauer e o Oriente**. São Paulo, 159f. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

MOLLMANN, Andrea Dorothee Stephan. **O legado da Bildung**. Rio Grande do Sul, 87f. Tese de doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

NEWMAN, Saul. **Max Stirner**. London: Macmillan Publishers Limited, 2011

NEWMAN, Saul. Stirner e Foucault: em direção a uma liberdade pós-kantiana. São Paulo: **Verve**, n. 7, p. 101-130, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia, ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos Ídolos ou como filosofar a marteladas**. Tradução de Carlos Antonio Braga. São Paulo: Escala, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **A filosofia na era trágica dos gregos**. São Paulo: Editora L&PM Editores, 2011a.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora**. São Paulo: Editora Escala, 2013.

NOVELLI, P. G. O Conceito de Educação em Hegel. **Revista Interface: Comunic, Saúde, Educ**, v.5, n.9, p.65-88, 2001.

PASCHOAL, Antonio Edmilson. Nietzsche, Kant e a filosofia como sedução moral. **Kant e-Prints**. Campinas, Série 2, v. 4, n. 2, p. 323-340, jul.-dez., 2009.

PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1969.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2010.

PASSETTI, Edson. Loucura e vida como obra de arte. **Aisthe**, Vol. VI, nº 10, São Paulo, 2012.

ROMANO, Claude. Eleutheia. In: CASSIN, Barbara. **Dictionary of Untranslatables: A Philosophical Lexicon**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2014.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html Acesso em: 01 jun. 2018.

SCHAFFER, M. Subjetividade e Enunciação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n.1, 1999.

TOMASSI, Tina. **Breviario del pensamiento educativo libertario**. Segunda edição, Cali, Colombia: Madre tierra, 1988.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. Nietzsche e o horizonte interpretativo do Crepúsculo dos Ídolos. **Philosophos**, Goiânia, V.17, N. 2, P. 131-157, Jul./Dez. 2012.

WEBER, José Fernandes. **Formação (Bildung), educação e experimentação: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche**. Tese de doutorado. Orientadora: Lídia Maria Rodrigo. Faculdade de Educação. UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. 2008.

WEBER, José Fernandes. **Arte, ciências e Cultura nos primeiros escritos de Nietzsche**. Dissertação mestrado. Orientador: Oswaldo Giacoia Júnior. UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. 2003.

ZABEU, Gabriela Miranda. Tradição e autoridade na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. **Revista PERI**, v. 06, n. 01, p. 99-117, 2014.