



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

ROSÂNI KUCARZ DA CUNHA

**DISPOSITIVO METODOLÓGICO EXTEMPORÂNEO À EDUCAÇÃO
FILOSÓFICA: UMA PERSPECTIVA NIETZSCHIANA DE FORMAÇÃO
(*BILDUNG*) E EXPERIMENTAÇÃO NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE
CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA, ACADÊMICO E TRABALHO**

FLORIANÓPOLIS
2021

ROSÂNI KUCARZ DA CUNHA

**DISPOSITIVO METODOLÓGICO EXTEMPORÂNEO À EDUCAÇÃO
FILOSÓFICA: UMA PERSPECTIVA NIETZSCHIANA DE FORMAÇÃO
(*BILDUNG*) E EXPERIMENTAÇÃO NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE
CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA, ACADÊMICO E TRABALHO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação na Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de doutora em educação.

Orientadora: Prof. Dra. Lúcia Schneider Hardt

FLORIANÓPOLIS
2021

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

Cunha, Rosani Kucarz da
Dispositivo metodológico extemporâneo à educação filosófica
: Uma perspectiva nietzschiana de formação (Bildung) e
experimentação nas propostas pedagógicas de construção de
projetos de vida, acadêmico e trabalho TRABALHO / Rosani
Kucarz da Cunha ; orientadora, Lúcia Schneider Hardt,
2021.
183 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Dispositivo metodológico extemporâneo. 3.
Nietzsche. 4. Educação Filosófica. 5. Projetos de vida,
acadêmico e trabalho. I. Hardt, Lúcia Schneider. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

ROSÂNI KUCARZ DA CUNHA

**DISPOSITIVO METODOLÓGICO EXTEMPORÂNEO À EDUCAÇÃO
FILOSÓFICA: UMA PERSPECTIVA NIETZSCHIANA DE FORMAÇÃO
(*BILDUNG*) E EXPERIMENTAÇÃO NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE
CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA, ACADÊMICO E TRABALHO**

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

Prof. Dr. Antônio Edmilson Paschoal
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Dr. José Fernandes Weber
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof. Dr. Fernanda P. M. Bertuol Scheer
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

Prof. Dr. Rodrigo Mafalda
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em Educação obtido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Orientadora Lúcia Schneider Hardt

Florianópolis
2021

Dedico o percurso que percorri para a construção da presente tese à professora Sandra (*in memoriam*), que me perguntou, nos meus anos de formação: “Você aceita sugestão? Por que em vez de Pedagogia, você não faz Filosofia?”

AGRADECIMENTOS

À vida, por resistir a esse momento nefasto da pandemia.

Primeiramente, ao Prof. Dr. Jorge Luiz Viesenteiner, porque foi o mobilizador de todas as portas que se abriram para que eu pudesse contemplar o que existe de nobreza nesse percurso.

À minha orientadora, Professora Dra. Lúcia Schneider Hardt, pelo aceite convicto ao tema da pesquisa, aos limites da minha condição de pesquisa, pela compreensibilidade ao que não é defensável, pelo respeito e, sobretudo, pela confiança que depositou na minha prática docente como o verdadeiro fio condutor e orientador deste trabalho.

Aos professores/as doutores/as membros da banca examinadora, pela leitura minuciosa e por suas sugestões construtivas.

À minha família, que continuou a acreditar em mim, enquanto eu insistia em desacreditar, em especial à minha mãe Francisca, às minhas irmãs Leony, Dirce e Romilda e à minha e sogra Yolanda, que propagaram sobre mim a luz da fé. Ao meu esposo Norton, que durante todo o processo soube dar a medida certa entre o estímulo firme e seguro e a leveza necessária. À minha filha, Brida, que me amparou com a racionalidade e a autonomia, e ao meu filho caçula, Tales, que com encanto me suspendia do processo quando eu o chamava: “Meu menino! E ele respondia: Teu mundo!” Meu mundo! Teu menino!

À família portuguesa Franco de Sá, em especial ao Sr. Joaquim, à Sra. Fátima e ao seu filho Dr. Alexandre Franco de Sá, que, para além de nos oportunizar a viver na alegre e inesquecível Freguesia de Massamá (Lisboa,PT), nos confiaram adentrarmos na vossa aconchegante morada.

Aos muitos amigos de longa data, que desejaram a conclusão dessa etapa, e àqueles mais recentes e de longa distância, que nos apoiaram em terras lusitanas, em especial ao Marcos e Silmara, Patrícia e Malu e, sobretudo, à alegria contagiante das crianças angolanas Josiana e Pedro.

Aos meus padrinhos Marlene e Benedito, pela energia espiritual que fortaleceu minha estrutura psíquica e intelectual.

Ao meu irmão Wilmar (*in memoriam*), pela visita mística, pelo abraço aquecido e ensolarado.

A Prof^a. Dra.Marta Faustino e ao Prof. Dr.João Constâncio, pelo acolhimento na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, FCSH, da Universidade Nova de Lisboa.

Aos meus coordenadores e amigos e amigas da PUCPR, pela alegria e cooperação e

por organizarem a minha ausência da melhor forma possível e ao estudante Alessandro Maciel Schmidt, por compartilhar seus trabalhos nesta tese.

À Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, pela excelência no ensino e pelo compromisso com a pesquisa na universidade pública brasileira.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

A *libido sciendi*, um desejo intenso de saber, uma angústia de compreender, está inscrita nos homens e nas mulheres, no que eles têm de melhor. O mesmo ocorre com a vocação do professor. Não há trabalho mais privilegiado. Despertar em outro ser humano poderes e sonhos que vão além dos seus próprios, induzir em outros o amor por aquilo que se ama, fazer do seu presente o futuro deles: esta é uma aventura tríplice que não tem igual.

(George Steiner, 2018)

RESUMO

A tese tem como objetivo indicar caminhos para a construção de um dispositivo metodológico, analisando o conceito de extemporaneidade em Nietzsche como mecanismo fundamental para pensar a formação humana. A meta exigiu adentrar na seara mais específica da Educação, relacionando-a à Filosofia. Trata-se de articular a noção de extemporaneidade com uma concepção ampla de Formação, justamente porque o dispositivo metodológico é instrumento para o educador na direção da formação de cada estudante. Por fim depois de elaborar as estruturas teóricas do conceito nietzschiano e indicar como ele se insere no terreno da Educação, finalizamos com a instrumentalização desse aparato conceitual tanto na análise de um caso específico, inicialmente a análise do que se denomina de *Projeto de Vida e Trabalho*, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2021) do MEC, e por fim, como esse aparato se interconecta com o projeto *Minha Vida Universitária*, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR. Nestes termos, a tese pretendeu fazer pensar sobre formas de orientar pedagogicamente estudantes, articulando Educação e Filosofia, ambas mobilizadas pelo dispositivo metodológico extemporâneo.

Palavras-chave: Nietzsche. Extemporaneidade. Dispositivo metodológico. Educação Filosófica

ABSTRACT

The thesis aims to indicate paths for the construction of a methodological device analyzing the concept of extemporaneity in Nietzsche as a fundamental mechanism for thinking about human formation. The goal required entering the more specific field of Education, relating it to Philosophy. It involves articulating the notion of extemporaneity with a broad conception of Education, precisely because the methodological device is an instrument for the educator in the direction of each student's education. Finally, after elaborating the theoretical structures of the Nietzschean concept and indicating how it fits into the field of Education, the study is concluded with the instrumentalization of this conceptual apparatus both in the analysis of a specific case, initially the analysis of what is called the Life and Work Project, from the National Textbook Program (PNLD-2021) of MEC, and finally how this apparatus interconnects with the My University Life Project, of the Pontifical Catholic University of Paraná, PUCPR. In these terms, the thesis sought to make people think about ways to pedagogically guide students by articulating Education and Philosophy, both mobilized by the untimely methodological device.

Keywords: Nietzsche. Extemporaneity. Methodological device. Philosophical Education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Aurora, de Nietzsche
ABM	Além do bem e do mal, de Nietzsche
AC	O Anticristo/Ditirambos de Dionísio, de Nietzsche
ANPOF	Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CI	Crepúsculo dos ídolos, de Nietzsche
Co. Ext. I	Considerações extemporâneas I, de Nietzsche
Co. Ext. II	Considerações extemporâneas II, de Nietzsche
Co. Ext. III	Considerações extemporâneas III, de Nietzsche
Co. Ext. IV	Considerações extemporâneas IV, de Nietzsche
CW	O caso Wagner, Nietzsche contra Wagner, de Nietzsche
DMEX	Dispositivo Metodológico Extemporâneo
EE	Escritos sobre educação, de Nietzsche
EH	Ecce Homo, obra de Nietzsche
FCSH	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa
GC	A gaia ciência, de Nietzsche
GM	Genealogia da moral
GT	Grupo de Trabalho
HH I	Humano, demasiado humano. v. 1, de Nietzsche
HH II	Humano, demasiado humano. v. 2, de Nietzsche
KSA	Fragments Póstumos, de Nietzsche
MEC	Ministério da Educação
NT	O nascimento da tragédia, de Nietzsche
PNLD-2021	Programa Nacional do Livro Didático, 2021

PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
TDE	Trabalho Discente Efetivo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Za	Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém, de Nietzsche

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 AS NUANCES DO CONCEITO DE EXTEMPORANEIDADE NA FILOSOFIA DE NIETZSCHE E A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA.....	20
1.1 A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE EXTEMPORANEIDADE E ENGAJAMENTO.....	25
1.1.1 Perspectivas do conceito de extemporaneidade: Agamben e o contemporâneo.....	29
1.1.2 Caracterizações da extemporaneidade em Nietzsche.....	35
1.2 A DINÂMICA DA EXTEMPORANEIDADE E A FORMAÇÃO DE UM DISPOSITIVO METODOLÓGICO NOS ESCRITOS DE NIETZSCHE.....	51
1.3 EXPERIMENTOS COM O CONCEITO DE EXTEMPORANEIDADE.....	57
1.3.1 As implicações do conceito de extemporaneidade para a ‘educação da atenção’: participação/observação na pesquisa antropológica.....	57
1.3.2 O ensaio e o aforismo como expressão escrita do pensamento extemporâneo.....	70
1.3.3 A práxis do pensamento extemporâneo no perfeccionismo moral de Nietzsche.....	75
2 A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE FORMAÇÃO (BILDUNG) E EDUCAÇÃO PEDAGÓGICO-FILOSÓFICA: UMA FORMA DE CATALIZAÇÃO CULTURAL	86
2.1 AS LINHAS CAPITAIS DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO PARA NIETZSCHE, À LUZ DAS VOZES DA ACADEMIA.....	87
2.2 ASPECTOS GERAIS DA <i>BILDUNG</i> , SUAS FRAGILIDADES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: ALGUNS DEBATES.....	94
2.3 O DISPOSITIVO METODOLÓGICO EXTEMPORÂNEO E A EDUCAÇÃO	

FILOSÓFICA.....	119
3 A APLICABILIDADE DO DISPOSITIVO METODOLÓGICO EXTEMPORÂNEO NAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DA FORMAÇÃO (BILDUNG): PROJETO DE VIDA E DE TRABALHO (PNLD-2021) E PROJETO MINHA VIDA UNIVERSITÁRIA (PUCPR).....	128
3.1 A RELAÇÃO ENTRE MESTRE E DISCÍPULO: UM EXERCÍCIO METODOLÓGICO EXTEMPORÂNEO.....	131
3.1.1 Abandono e distanciamento na relação mestre/discípulo para “tornar-se o que se é”: um aspecto extemporâneo.....	134
3.1.2 O entrelace entre fidelidade e traição na relação mestre/discípulo, nas lições dos mestres: uma questão de extemporaneidade.....	137
3.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PNLD-2021 DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA E TRABALHO E O PROJETO MINHA VIDA UNIERSITÁRIA: UM EXERCÍCIO EXTEMPORÂNEO.....	142
3.2.1 Considerações gerais sobre o tema <i>Projeto de Vida e Trabalho</i>	144
3.2.2 <i>Projeto Minha Vida Universitária</i>	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICE – O INÍCIO DO MEU CAMINHO NO “TORNAR-SE O QUE É”.....	174
ANEXO A – TABELA DA BASE FILOSÓFICA DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC.....	177
ANEXO B – VIDA UNIVERSITÁRIA: UMA ATITUDE DE	

**ENGAJAMENTO E
DISTANCIAMENTO.....**

INTRODUÇÃO

Cada geração tem seu próprio desafio da construção tanto de uma cultura quanto de cada indivíduo pertencente a ela. Apesar de sermos herdeiros de ideias e feitos anteriores, cabe à Educação a tarefa de repensar continuamente as posições passadas, no sentido de que somos herdeiros daquilo que aconteceu, ao mesmo tempo em que repensamos tais posições à luz das demandas do nosso próprio tempo. Se à Educação é reservada tal tarefa, certamente ela não a realiza de maneira solipsista, desvinculada de um amplo espectro de outros saberes, especialmente daqueles oriundos da Filosofia. A relação entre a Educação e a Filosofia pode gerar bons frutos tanto no sentido de pensar as condições de formação da cultura e dos indivíduos em termos gerais, mas também no sentido de especificar procedimentos metodológicos que possam, de alguma maneira, indicar as possibilidades desse exercício prático – as noções de Formação. Esse último aspecto é a ênfase principal desta tese: pensar as condições de um dispositivo metodológico que, de um lado, envolve uma concepção de Formação dos indivíduos – no nosso caso dos estudantes, pois pensamos aqui em Educação Filosófica – e, de outro, possa indicar um procedimento teórico que ponha em prática – por meio dessa mesma Educação Filosófica – a Formação no sentido de *Bildung*. Se cada geração tem esse desafio, a união entre os saberes da Educação e da Filosofia tem de conseguir, simultaneamente, renovar-se e reorientar-se continuamente para dar conta das demandas, características e desafios de cada época.

Diante desse contexto, justifica-se a tese em Educação, na linha de Filosofia da Educação, de modo que a articulação entre estes saberes está além de apenas uma relação entre fundamentação e prática pedagógica. Mais que isso, o conceito filosófico da extemporaneidade pode ser tomado como metodologia para um pensamento crítico reflexivo. Construir passo a passo esse dispositivo metodológico é perceber que a Educação Filosófica nunca tem fórmulas prontas, mas é lenta, gradual e compromissada com um horizonte maior de construção de um saber geral, notadamente, uma Formação humana. Assim, nossa tese trilha esse gradual caminho de elaboração teórica de um dispositivo metodológico que possa auxiliar, em termos de estruturação prática, a Educação Filosófica dos estudantes à luz das demandas e desafios do nosso tempo.

Se a Educação é um saber que pode indicar dispositivos metodológicos, é preciso lançar mão do seu par nessa relação, a Filosofia, para que esta contribua com as fundamentações para esse dispositivo ao mesmo tempo que é no campo de atuação da

Educação Filosófica que se pretende aplicar tal dispositivo metodológico extemporâneo. Nesse sentido, a pesquisa contribui também para uma necessidade social no âmbito do ensino da Filosofia, que vem sofrendo um retrocesso em relação às conquistas que ocorreram a partir de 2008, como, por exemplo, a obrigatoriedade da disciplina durante os três anos do Ensino Médio. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), na sua última atualização, retira a sua obrigatoriedade, mas, nas suas diretrizes e competências gerais, estão explícitos os princípios filosóficos que permanecem na base da BNCC. Portanto, essa tese também poderá contribuir para a consolidação da disciplina de Filosofia no Ensino Médio.

O **objetivo geral** desta tese, portanto, é criação de um produto teórico que resulte da articulação entre os saberes da Educação e da Filosofia. Trata-se então de um dispositivo metodológico para a Educação Filosófica, cuja contribuição seja a construção de um modo de ser no mundo, mobilizada pela práxis crítica denominada de extemporaneidade. A **problematização** que nos desafia é o propósito da dinâmica da extemporaneidade como impulsionadora de uma Formação humana, ao examinarmos em que medida o conceito de extemporaneidade pode agenciar o pensamento crítico no processo de Formação, por via da Educação Filosófica. A **hipótese**, portanto, é que, por meio de um dispositivo metodológico extemporâneo, é possível que os estudantes, ao mesmo tempo que engajados nas condições da sua época, também mantenham um distanciamento necessário para terem a criticidade para transformar o seu momento durante o próprio percurso. A **metodologia** será bibliográfica, examinando principalmente o filósofo Nietzsche para esse desafio. Em *Ecce homo*, Nietzsche escreveu sobre si mesmo, afirmando que sua época ainda não era seu tempo próprio e deveria correr o risco de ter seus escritos “compreendidos ou incompreendidos”, justamente porque “alguns nascem póstumos” (EH, *Por que escrevo tão bons livros*, 1). Essa autodescrição na sua obra tardia como filósofo póstumo, alguém que compreendeu que vive em uma época, mas que não pertence a ela, justamente porque faz parte de uma época ainda por vir, coincide com a tarefa que o professor de filologia clássica escreveu em outro texto, mas agora da sua juventude, a propósito da tarefa própria que caberia à filologia: “De qualquer modo, não há mais nada que precise conceder a mim mesmo em virtude de minha profissão como filólogo clássico: pois não saberia que sentido teria a filologia clássica em nossa época senão a de atuar nela de maneira intempestiva – ou seja, contra o tempo, e com isso, no tempo e, esperemos, em favor de um tempo vindouro” (Co. Ext. II, *Prólogo*). Tanto no texto da maturidade *Ecce homo*, quanto no texto de juventude *Considerações extemporâneas II*, sobre a História, Nietzsche indica uma característica inquietante que o perseguiu dos textos iniciais até os tardios: aquela de viver em um tempo cronológico (o século XIX), mas não conseguir

pertencer a essa época, na medida em que se projeta em um tempo vindouro. Seja como autocompreensão sobre si mesmo em *Ecce homo*, seja como tarefa que coloca para si como professor nas *Considerações extemporâneas*, em ambos os casos estamos diante de um conceito fundamental que nos guia também ao longo desta tese: o conceito de extemporaneidade. Vamos perceber de que modo a noção de extemporaneidade não apenas é uma fecunda concepção teórica da filosofia de Nietzsche, mas também, fundamentalmente, uma concepção prática que põe em marcha um procedimento ou um modo de ser no mundo, que nos auxilia a considerá-la como eixo norteador e mobilizador do dispositivo metodológico para a Educação Filosófica. Assim, se nosso desafio como educadores filosóficos é elaborar uma concepção de dispositivo metodológico para tal educação, o conceito que vamos mobilizar nesse dispositivo é a extemporaneidade.

Uma das definições mais diretas que Nietzsche fornece sobre extemporaneidade é essa que consta no *Prólogo das Considerações extemporâneas II*, sobre a História. Trata-se de uma relação em que alguém – o próprio Nietzsche inclusive – vive em um tempo, mas simultaneamente está distanciado dele, sem conseguir efetivamente pertencer a ele, no sentido de incorporar pura e simplesmente todas as suas características. Essa condição extemporânea carrega um pano de fundo de forte crítica, pois se refere àquele que dá as costas a um tempo, tornando-se a má consciência do seu contexto, mesmo que viva cronologicamente nessa época da qual se distancia. Assumimos em nossa tese, nesse caso, a definição de que extemporaneidade é um distanciamento da situação, na situação, ou seja, uma práxis crítica em que somos capazes de tomar distância de uma época, sem incorporar todas as suas características, mesmo que ainda estejamos nela; práxis crítica imanente à situação, tão logo problematiza suas próprias estruturas e comprometimentos, colocando a nu seus principais desafios e mazelas, a fim de orientar a si mesmo nessa mesma situação. O distanciamento extemporâneo é um ganho de visão geral sobre seu tempo, na medida em que se trata da conquista crítica sobre a própria época, a fim de pensar condições para autoformar-se nessa situação paradoxal de pertencer e não pertencer, simultaneamente.

Lançando mão da práxis extemporânea, o desafio da Educação Filosófica é justamente encaminhar junto aos estudantes a construção de uma práxis crítica que os oriente a pensar de modo extemporâneo e, ao mesmo tempo, os conduza a um processo de autoformação. Para a condução desse processo autoformativo – desafio do educador filosófico – é fundamental que cada educando não seja apenas um *outsider* do seu tempo, um mero rebelde da época pronto para lançar ‘nãos’ a cada aspecto que lhe acerque. Ao contrário, para a autoformação extemporânea, é preciso que cada estudante esteja engajado no seu tempo, no sentido de saber

diagnosticá-lo corretamente. Entendemos que isso se faz via Educação Filosófica, na qual cada participante do processo (professor/estudante) deve reconhecer a linguagem da sua época, seu horizonte axiológico, suas concepções artísticas e científicas mais importantes, para conseguir diagnosticar fragilidades, mazelas, dificuldades e desafios. Assim, não apenas é preciso que cada educando incorpore e exprima as características mais gerais do seu tempo, mas que também consiga diagnosticar o que há de problemático nessas características, de modo que possa elaborar tais problemas e desafios, distanciando-se deles criticamente e reorientando a partir deles novas condições de vida. Como se ele pudesse conhecer melhor a si mesmo, na medida em que conhece o seu tempo. Contudo, é preciso que consiga pôr em curso a práxis crítica da extemporaneidade, tão logo possa se distanciar do que há de problemático, a fim de reorientar novas possibilidades de vida, ou ainda, reorientar a sua própria formação. Em suma, é precisa estar engajado em sua época, de modo que o engajamento forme uma relação de interdependência com a noção de extemporaneidade. O educador filosófico tem por desafio, portanto, encaminhar e despertar a vocação extemporânea em cada educando, assumindo que a extemporaneidade é constitutiva desse seu dispositivo metodológico que auxilia cada indivíduo a formar a si mesmo.

Para trilhar os caminhos do detalhamento da construção desse dispositivo metodológico, dividimos nossa tese em três partes. **Na primeira parte**, explicamos e analisamos a noção de extemporaneidade como um conceito norteador do pensamento de Nietzsche, pensado aqui como mecanismo fundamental do dispositivo metodológico que pode ser indicado na praxis da Educação Filosófica. Trata-se não apenas de detalhar como o conceito aparece na filosofia de Nietzsche, desde os textos de juventude até os da maturidade, percorrendo aí as ocorrências mais importantes que justifiquem a estrutura da práxis crítica mencionada acima, mas também de indicar como esse conceito pode ser mobilizado para além da própria filosofia de Nietzsche. Assim, entendemos que o conceito é de tal modo versátil, que pode ser visualizado em outras esferas do saber. Em termos específicos, analisamos as ocorrências teóricas do conceito de extemporaneidade, mas também sua interdependência com a noção de engajamento e a maneira como essa relação impacta positivamente a ideia de Formação humana ou de autoformação. Uma vez feita essa análise dos textos de Nietzsche para entendermos sua estrutura teórica e, sobretudo, a versatilidade do conceito em áreas do saber externas à Educação e à Filosofia, especialmente no campo da pesquisa antropológica, da estética, por meio da noção de aforismo e ensaio, mas também na conexão com uma ideia maior de perfeccionismo moral. Ora, um processo formativo é sempre meio para um horizonte maior que precisamos pensar conjuntamente com cada estudante e,

nesse caso, esse horizonte maior é sempre um processo de construção de si ou de produção de uma excelência própria. Esse detalhamento posterior tem por objetivo indicar os usos que podemos fazer com a noção filosófica de extemporaneidade.

Na segunda parte da tese, adentramos na seara mais específica da Educação, relacionando-a a Filosofia. Nesse caso, trata-se de articular a noção de extemporaneidade com uma concepção ampla de Formação, justamente porque o dispositivo metodológico é instrumento para o educador, a fim de que auxilie a formação de cada estudante. Não poderíamos prescindir, então, tanto de um conceito amplo de Formação (*Bildung*) quanto do debate sobre uma noção de Educação à luz de alguns intérpretes atuais na academia. Essa discussão nos propiciou entender melhor alguns dos desafios atuais da Educação Filosófica¹. Isso significa que compreendemos melhor nossos desafios de formar uma geração, na medida em que articulamos a extemporaneidade com as discussões sobre a Educação atual. É nessa segunda parte, além disso, que detalhamos o que entendemos por dispositivo metodológico e a função que ele ocupa no processo formativo e autoformativo. Assim, é fundamental que não apenas compreendamos as estruturas teóricas do conceito mobilizador da nossa tese, mas também como ele se articula especificamente com o debate na Educação e se converte no eixo norteador do dispositivo metodológico disponível ao educador filosófico².

Na última parte, nos voltamos a uma análise mais prática da construção do dispositivo metodológico extemporâneo. Quer dizer: depois de elaborar as estruturas teóricas do conceito nietzschiano e indicar como ele se insere no terreno da Educação, finalizamos

¹ Consideramos a expressão “educação filosófica”, de acordo com outro do trabalho de tese em educação, realizado Por Luciana da Silva Teixeira em que apresenta os pressupostos da Educação filosófica (emancipação, esclarecimento e formação cultural) baseados nos expoentes desse tema, sobretudo, Kant e Adorno. Sua tese traz de forma muito bem fundamentada a noção de que “É pela educação filosófica que somos convidados a filosofar com a Filosofia e com os filósofos. Uma educação que consiste na transmissão da própria Filosofia, enquanto conhecimento atualizado, recriado e com significado por intermédio de gerações. Ela está no que se estabelece pensar entre o ensino e a aprendizagem, na reflexão sobre os métodos e as metodologias de ensino, na formação dos professores, na definição de currículos, na produção de materiais didáticos. Além destes aspectos, ela engloba as publicações, os debates, os relatos de experiências dos professores, os eventos de Filosofia e seu ensino, que estão além da sala de aula, ou seja, em atividades e práticas que divulgam, transmitem a Filosofia. Falar em educação filosófica implica colocar à disposição os problemas, os textos e seus contextos, os procedimentos e métodos para produzir as mais variadas finalidades deste conhecimento. Uma referência da Filosofia a partir da cultura, das práticas sociais, da relação com outros saberes. Isso significa pensar a sua dimensão formativa em diversas circunstâncias sociais.” (TEIXEIRA, 2014, p.174-175).

² Argumentamos sobre a contribuição do dispositivo metodológico para a educação Filosófica, também a partir da tese de TEIXEIRA que nos alertar de que “A Filosofia precisa filosofar sobre seu processo de ensino” fundamentada em CERLETTI que afirma: “Considerar que a Filosofia está em condições de pensar sua prática de transmissão, isto é, fazer Filosofia do ensino filosófico, nos permite quebrar a tradicional dualidade: didática, por um lado, Filosofia pelo outro, como se fossem terrenos independentes; rompe-se também com a idéia de “aplicação” de uma suposta didática geral [...] à Filosofia [...] todos sabemos que no caso da Filosofia isto não é nada fácil. (CERLETTI, 2003, p. 65, *In*. TEIXEIRA, 2014, p. 29)

com a instrumentalização desse aparato conceitual tanto na análise do que se denomina de *Projeto de Vida e Trabalho*, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2021) do MEC, quanto na maneira como esse aparato se interconecta com o projeto *Minha Vida Universitária*, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Trata-se aí de tentar esboçar algo mais concreto sobre o que construímos teoricamente nas duas partes anteriores, cientes do perigo de sucutarmos uma aproximação entre Nietzsche e a BNCC ou ao Projeto Minha vida Universitaria da PUCPR, pois não é o caso aqui de confrontarmos as críticas Nietzscheanas aos estabelecimentos de ensino da sua época (ginásio e universidade)³, cujas semelhanças apareceriam certamente, mas trata-se de buscar o método crítico de Nietzsche para aplicar nessas propostas enunciadas e, preservando assim a autonomia do estudante submetido a tais propostas pedagógicas.

O PNLD-2021 elaborou alguns livros didáticos que auxiliam os estudantes a refletirem sobre seus projetos de vida, ou seja, uma concepção de formação em que cada um pensa o sentido de si mesmo, a relação com os outros – incluindo aí as relações com a sociedade e suas instituições –, bem como a relação com o mundo do trabalho. Estamos falando aqui, justamente, de como orientar estudantes em um percurso de autoformação, em que os processos formativos são meio para um horizonte maior de construção da excelência de cada um. O dispositivo metodológico extemporâneo será mobilizado, nesse caso, como ferramenta importante no auxílio dos estudantes a pensarem a autoformação, no sentido de um projeto de vida. Essa mesma articulação realizada com estudantes do Ensino Médio, será feita com estudantes do Ensino Superior, especialmente no projeto *Minha Vida Universitária*, destinado aos graduandos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, no assim denominado Eixo Humanístico, cujo ponto de partida é justamente na disciplina de Filosofia. O projeto é um trabalho orientador que igualmente auxilia os universitários em escolhas individuais e construções de si como cidadãos e profissionais. Como estou diretamente envolvida como educadora filosófica da PUCPR e no Eixo Humanístico, trata-se nesse ponto de mostrar como o dispositivo metodológico extemporâneo também se interconecta com esse projeto.

A principal contribuição da nossa tese é articular um importante conceito filosófico de Nietzsche com aspectos fundamentais da Educação Filosófica. Essa tese não se apresenta como uma exegese do conceito de extemporaneidade, nem fornecer uma exaustiva reflexão sobre a noção ampla de *Bildung*. Antes disso, trata-se de fazer a efetiva articulação entre

³ Cf. NIETZSCHE. Escritos Sobre Educação : Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino, 2012.

Filosofia e Educação, ou seja, uma Filosofia da Educação, na medida em que compreendemos como é possível sugerir uma Educação Filosófica a estudantes de Ensino Médio e de Ensino Superior, tão logo conectamos extemporaneidade como eixo mobilizador desse dispositivo metodológico. Não temos a pretensão de fundar uma nova metodologia, mas apenas de estruturar um conceito filosófico com uma prática educacional filosófica. Também exprime uma articulação que representa a mim mesma nesse percurso inteiro, seja de estudante da filosofia de Nietzsche, seja como professora de Filosofia. Considera-se que ser professora é querer dar forma si mesmo e desejar isso também aos estudantes e até onde a ação educativa alcançar. Pois, enfatizamos que a noção de extemporaneidade que trazemos não é apenas um importante instrumento crítico de diagnóstico do nosso tempo, mas carrega em si uma dimensão prática que alude à importância de ‘dar uma forma’ a si mesmo. Nesse caso, não se trata somente da compreensão do necessário engajamento ao nosso tempo, no sentido de pertencer a ele e de incorporar as principais estimativas e características da cultura da nossa época, mas para além do próprio engajamento. Nietzsche alude também a uma seara prática que consiste na tarefa de dar forma e construir a si mesmo, apontando um aspecto de conexão entre um modo de pensar e a ação. Essa conexão entre o exercício crítico da extemporaneidade e a ação é importante, porque justamente ela pode exprimir os contornos daquilo que trabalhamos sob o nome de Dispositivo Metodológico Extemporâneo para a Educação Filosófica. Nesse sentido essa tese, certamente, é uma contribuição para a Filosofia da Educação, mas também é um pequeno registro da minha trajetória pessoal como professora de filosofia, que inicialmente reflete a falta de uma metodologia para a educação filosófica e neste momento da tese, torna-se o próprio objeto de reflexão extemporânea.

1 AS NUANCES DO CONCEITO DE EXTEMPORANEIDADE NA FILOSOFIA DE NIETZSCHE E A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

*Se a história ensina alguma lição, é que aqueles que marcham com o espírito do tempo acabam por desaparecer quando esse espírito desaparece também.
(João Pereira Coutinho)*

O desafio teórico neste capítulo é a apresentação de um conceito a partir dos escritos de Nietzsche, visto que desde o jovem filólogo até enquanto filósofo maduro, ele não costumava e nem pretendia trabalhar com conceitos herméticos. Essa característica fez com que ficasse conhecido como um autor experimentalista e perspectivista, cujo pensamento esteve sempre em processo, inclusive no exato momento da sua escrita.

Esses aspectos sobre a forma na qual expressiu seu percurso filosófico – além de demonstrar que o seu pensamento esteve sempre em processo e, sobretudo, o fato de ter sido um filósofo que se fez enigmático, provavelmente para assegurar que suas ideias não tomassem a conotação de verdades últimas – nos instigaram a buscar compreender melhor como o seu pensamento se deu, a ponto de ser tão assertivo e profícuo para as reflexões contemporâneas. Na busca dessa compreensão, uma chave de leitura decisiva é o conceito de extemporaneidade e é mediante essa noção que intencionamos compreender a lógica que mobiliza o pensamento nietzschiano. Ou seja, compreender o exercício de pensar a realidade de forma aproximada e distanciada simultaneamente e, nesse sentido, tomá-lo como dispositivo metodológico fundamental para a educação filosófica.

Vamos ampliar o debate e a explicação, posteriormente, sobre a noção de extemporaneidade, mas vale um esboço prévio do conceito para situar o/a leitor/a. A palavra *Unzeitgemässigkeit* – extemporaneidade – é uma expressão que também pode ser traduzida por intempestividade. O uso jurídico da palavra, normalmente registrada como algo intempestivo, implica que uma reclamatória, recurso ou protocolo foi realizado fora do tempo estipulado formal e legalmente. Por exemplo, um recurso jurídico, se realizado fora o prazo, diz-se dele então que é um recurso intempestivo. Nesta tese, preferimos a tradução de extemporaneidade, justamente para nos distanciarmos dessa relação com o horizonte jurídico, pois em termos filosóficos, conforme veremos, ser extemporâneo não implica apenas estar fora do tempo ou de certo prazo. Não que esteja incorreto, mas consideramos que a expressão vai além da mera inatualidade ou intempestividade no sentido de estar simplesmente fora do tempo ou ser inatual.

A extemporaneidade guarda uma relação mais complexa, porque envolve um modo de ser no mundo, que, em termos educacionais, poderíamos associar com a expressão que normalmente entendemos como atitude crítica. Extemporâneo, nesse caso, envolve menos algo como estar ‘fora do tempo’ ou ser ‘inatual’, mas muito mais um modo de ser ou proceder que cada um tem em relação ao tempo em que vive, independente do contexto, e que pressupõe um particular modo de ser que carrega, necessariamente, uma posição crítica, ou ainda, uma atitude crítica. Talvez a definição mais direta sobre o conceito de extemporaneidade – apesar da polissemia interpretativa que pode receber – foi dada por Nietzsche no *Prólogo da Consideração extemporânea II* (Co. Ext. II)⁴, ao se referir à filologia como disciplina e sua função. Ali, Nietzsche registra:

Também não deve ser silenciado, para me aliviar, que as experiências que me incitaram aqueles sentimentos torturantes foram extraídas, na maioria das vezes, de mim mesmo e dos outros, e foram apenas por comparação; e que eu, apenas eu, enquanto pupilo de tempos mais antigos, especialmente dos gregos, cheguei, além de mim, como um filho da época atual, a experiência tão intempestiva. De qualquer modo, não há mais nada que precise conceder a mim mesmo em virtude de minha profissão como filólogo clássico: **pois não saberia que sentido teria a filologia clássica em nossa época senão a de atuar nela de maneira intempestiva – ou seja, contra o tempo, e com isso, no tempo e, esperemos, em favor de um tempo vindouro** (Co. Ext. II, *Prólogo*. Grifo nosso).

Nessa passagem, interessa-nos enfatizar quatro características da citação com grifo: a) a ideia de que a filologia clássica deve atuar de modo ‘intempestivo’⁵, quer dizer, atuar de modo extemporâneo; além disso, b) a atuação extemporânea é definida como atuação “contra o tempo” em uma perspectiva de oposição em relação ao tempo ou ao contexto em que se encontra, no sentido de um distanciamento em relação ao próprio tempo/contexto; c) essa atuação não é apenas contra o tempo, ou atuação de distanciamento em relação ao próprio contexto, mas ela não se faz fora do próprio contexto em que se está inserido, nas palavras do nosso filósofo, ‘no tempo’. Assim, não se trata apenas de mera oposição ou distanciamento do seu tempo, como se fosse possível trazer algo de fora do contexto, com o objetivo de se colocar ‘fora’ do próprio tempo, numa espécie de *outsider*; ao contrário, trata-se da difícil e

⁴ Todas as obras de Nietzsche serão referidas no presente trabalho tanto por seus títulos quanto por siglas referentes a eles, conforme os procedimentos adotados na convenção proposta pela edição Colli/Montinari das obras completas do filósofo, com adaptações a partir da sugestão do GEN - Grupo de Estudos Nietzsche, nos **Cadernos Nietzsche**. Para os textos escritos por Nietzsche, a sigla indicará a obra, o algarismo romano o volume e o algarismo arábico o aforismo. Os fragmentos póstumos serão identificados a partir da versão crítica KSA, seguido de algarismos arábicos indicando o fragmento.

⁵ A tradução utilizada emprega intempestividade, mas preferimos extemporaneidade. Para tanto, nos distanciamos do emprego jurídico da palavra ‘intempestivo’ (que poderia causar alguma confusão em associá-la apenas como ‘fora do tempo’), e resguardamos a complexidade do conceito, o qual também implica a construção de um modo de ser no mundo.

complexa construção de um modo de ser em que esse distanciamento se faz ‘no tempo’ (aqui se explica melhor nossa opção por extemporaneidade e não intempestividade), cujo pressuposto é justamente uma atitude crítica em relação a ele; e, por fim, d) Nietzsche explica que essa atuação extemporânea distanciada do tempo, mas no tempo, tem em vista a construção de algo que possa ir além dele no sentido de um contramovimento, em outras palavras, a atuação extemporânea é feita “em favor de um tempo vindouro”. Essa última característica deixa claro que a atitude crítica extemporânea não pode ser mero diletantismo teórico em relação ao tempo, mas é uma atitude que se coloca em favor de algo adiante do próprio tempo, portanto, um modo de ser crítico que objetiva um contramovimento que implica construir-se no tempo, fazer-se nas relações que estabelecemos com o próprio tempo (independente do conteúdo que possa se pensar com essa construção), ou ainda, trata-se de construir uma experimentação com esse modo de ser.

Essas quatro características são preliminares, pois adiante faremos uma elaboração mais detalhada do conceito, tentando encontrá-lo em outras obras e contextos da filosofia de Nietzsche. Devemos reter dessa caracterização preliminar a complexidade da noção de extemporaneidade que consiste em um modo de ser, que não apenas pretende se opor e distanciar ao tempo para eventualmente ficar ‘fora dele’, mas esse distanciamento deve ser feito no próprio tempo e contexto em que nos encontramos. Essa complexidade de modo de ser é que pressupõe uma atitude crítica que, contudo, não é mero diletantismo, mas tem uma função a ser vislumbrada em um tempo vindouro que, como veremos adiante, interpretamos em favor de uma educação filosófica. Nesse momento, gostaria de enfatizar que nossa tese tem por novidade justamente tentar mostrar como esse complexo conceito pode ser empregado em favor de uma educação filosófica. Se temos de falar de uma filosofia da educação, a maneira como articulamos na tese filosofia e educação é justamente por meio da noção de extemporaneidade, cujo objetivo é vislumbrá-la no horizonte da própria prática educacional da filosofia.

A noção de extemporaneidade então é complexa e nos força a encarar o conceito de uma maneira ‘lenta’ e sem pressa. Essa tarefa implica adentrarmos num terreno delicado, já que trata de conceitos e estratégias nietzschianos, e cujas ideias sobre esse tema são trabalhadas em consenso entre a comunidade pesquisadora que discute rigorosamente as peculiaridades do pensamento e da escrita do filósofo. Há, porém, que se ressaltar a complexidade e a importância do que pretendemos: utilizar esta estratégia nietzschiana como lógica de pensamento para a educação filosófica. Portanto, não se trata aqui de rediscutir o que já se sabe a respeito do conceito proposto, nem mesmo de reconstruir considerações

fundamentais, mas de percorrer os escritos de Nietzsche com o olhar amparado pelas considerações consensuais da comunidade pesquisadora, para assim encontrar sutilezas na abordagem do conceito aqui pretendido: extemporaneidade. Assim, nossa primeira tentativa é identificar esse conceito com alguma riqueza de detalhe nas obras do filósofo, como um exercício de pensamento que mobilizou o autor às reflexões sobre temas provocativos e, sobretudo, à significativa crítica à cultura da sua época.

O início do percurso para tal empreendimento se deu na forma de exploração dos escritos de Nietzsche, a fim de pinçar alguns aforismos que consideramos decisivos para indicar quão atrelado ele esteve, em termos teóricos e práticos, a este caro conceito de sua filosofia, e em que medida ele empregou esse conceito em relação a outros tantos temas do seu pensamento. As considerações trazidas a respeito dessa relação resultam da análise de algumas passagens que consideramos fundamentais contidas nos escritos do filósofo alemão, a começar pelo *Prólogo da Consideração extemporânea II*, de onde partimos para indicar uma definição geral sobre extemporaneidade, apoiada na interpretação realizada por Viesenteiner (2015) que toma por extemporaneidade o “distanciamento da situação, na situação”. Prosseguimos com o aforismo 225 de *Humano, demasiado humano* (HH II), cuja ideia de espírito livre pode ser compreendida como possível exercício de extemporaneidade. Nesta mesma obra, no aforismo 323, é possível mostrar aspectos do conceito a partir da origem da questão colocada por Nietzsche sobre “o que é ser um alemão?”, para cuja resposta é apresentada, paradoxalmente, a ideia de que um bom alemão precisa “desgermanizar-se”⁶; destaca-se em *A gaia ciência* (GC) o aforismo 343, no qual o filósofo se define como *médico da cultura*, condição que interpretamos como extemporânea. Passagem igualmente relevante, a nosso ver, é o aforismo 212 de *Além do bem e do mal* (ABM, 1998a), no qual a figura do filósofo engajado também é compreendida como figura extemporânea. Seguimos com prólogo de *O caso Wagner, Nietzsche contra Wagner* (CW) para culminarmos no capítulo VIII de *Crepúsculo dos ídolos* (CI), intitulado *Incursões de um extemporâneo*. Observa-se que os dois textos de 1888, CW e CI, são aqui tomados como os de maior importância, por serem eles os textos em que o próprio Nietzsche se reconhece como um extemporâneo.

⁶ A expressão vem de um debate colocado por Wagner, por meio dos editores do jornal *Bayreuther Blätter*, em que os intelectuais à época da unificação da Alemanha debatiam sobre um sentido de germanismo e identidade alemã (NIEMEYER, 2014, p. 332). Nietzsche é paradoxal justamente porque responde ironicamente à questão, mencionando que bom alemão é não ser alemão, apesar de ter frequentado tais círculos intelectuais. Nietzsche escreve: “Parece que eu sou um tipo já morto de alemão. Bom alemão significa desgermanizar-se – eu já disse isso uma vez: mas hoje em dia não me concederiam essa resposta. Talvez Goethe teria me dado razão”.

Os escritos citados acima – embora não devam ser necessariamente analisados na sequência referida – nos levaram a algumas das passagens mais importantes dos escritos de Nietzsche que se referem ao tema da extemporaneidade, e estabelecem uma relação com o que queremos elaborar na pesquisa. Essas passagens são também alicerçadas por algumas vozes da academia. Por exemplo, não poderíamos abrir a explicação do conceito de extemporaneidade sem mencionar o ensaio do filósofo italiano Giorgio Agamben, intitulado *O que é o contemporâneo?* (2009). Esse texto suscitou várias indagações mediante a possibilidade de revolução na maneira de pensarmos o tempo. Uma das indagações foi sobre o aspecto paradoxal que percorre a noção de contemporâneo, também presente no pensamento nietzschiano. Agamben nos ambienta para, a partir da sua análise sobre o contemporâneo, problematizar questões centrais do sentido de extemporâneo próprio de Nietzsche, ao definir o contemporâneo como aquele que não se deixa cegar pelas luzes do presente e perceber o escuro do seu tempo com olhar fixo. Assim, a extemporaneidade pode ser vista como uma habilidade teórica do intelectual que efetiva esse olhar fixo nas luzes do seu tempo, mas que percebe seu escuro simultâneo. A partir, portanto, de uma noção básica sobre a extemporaneidade em Nietzsche, nos apropriamos da interpretação de Viesenteiner, externada no seu artigo *Estrutura formal e semântica do argumento autogenealógico* (2015). Ele exprime este conceito nietzschiano como um “distanciar-se da situação na situação”. Uma melhor compreensão e delimitação do sentido da expressão de Viesenteiner exige a investigação e análise dos textos de Nietzsche em busca de passagens importantes onde se possa detectar de antemão a noção de extemporaneidade. Por fim, lançamos mão da interpretação de Gianfranco Ferraro, em *Exercícios de inatualidade. As Considerações extemporâneas como ontologia crítica* (2019). O pesquisador realiza uma reflexão fundamental sobre as quatro⁷ *Considerações extemporâneas*, de Nietzsche, interpretadas como o *corpus* de toda a sua filosofia. Com base no trabalho de Ferraro, temos a sustentação da nossa tese, já que se trata de um forte argumento de que as *Considerações extemporâneas*, em específico a segunda, exprimem um modelo de pensar utilizado por Nietzsche durante todo o percurso de seus escritos.

Portanto, para além da presença das nuances do conceito, presentes nas passagens dos textos de Nietzsche selecionados, almejamos dar relevo ao conceito de extemporaneidade como fundamento de um dispositivo metodológico para um modo de ser no mundo que seja

⁷ As quatro *Considerações Extemporaneas* foram escritas por Nietzsche entre 1873 e 1874. São elas: I. David Strauss: o devoto e o escritor (1873); II. Da utilidade e da desvantagem da história para a vida (1874); III. Schopenhauer como Educador (1874); IV. Wagner em Bayreuth (1874).

capaz de enfrentar os desafios epistemológicos e éticos durante a reflexão das situações próprias do século XXI, o que exige a interdependência entre engajamento e distanciamento.

1.1 A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE EXTEMPORANEIDADE E ENGAJAMENTO

Extemporaneidade e engajamento são conceitos intrínsecos e cada menção aos termos exige que os tenhamos em mente como temas interdependentes. Partimos do pressuposto de que, para o exercício extemporâneo, há a exigência de engajamento, não apenas para a educação filosófica como um todo, mas também para o educador. Este, necessariamente, precisa levar em conta uma noção forte de engajamento como o próprio Nietzsche o fez, ao diagnosticar e interpretar as principais características e demandas da sua época, deixando-se afetar por elas, e, ao mesmo tempo, mantendo o distanciamento crítico necessário.

Precisamos, porém, fazer uma breve definição do que entendemos por engajamento nesse momento. Em primeiro lugar, é preciso dizer que engajamento, nesse caso, de modo algum se confunde com algum engajamento político-partidário. Não porque Nietzsche não tenha sido um pensador político, ao contrário, é possível encontrar uma série de reflexões de caráter político no filósofo alemão, apesar de ele não se enquadrar em um típico filósofo político. De qualquer maneira, sabemos que Nietzsche era avesso a qualquer tipo de política-partidária. Em segundo lugar, engajamento também não trata de tomar posições relativamente a discussões de caráter estritamente político, no sentido de bandeiras específicas. Todas as épocas em que há efervescência política são momentos de declínio cultural. Isso não significa que Nietzsche não tinha posições específicas sobre assuntos partidários e políticos do seu tempo, e seus textos trazem diversas menções sobre isso. Certo, porém, é que não podemos confundir engajamento com engajamento no sentido estritamente político.

Isso não significa, contudo, que Nietzsche não estivesse preocupado com a situação de sua época, que era marcada pelo contexto da unificação da Alemanha como nação, não apenas em termos políticos, mas principalmente culturais. Na ocasião, em torno de 1870, Nietzsche também estava preocupado, por exemplo, com o que significaria ‘germânico’, em função da busca por uma identidade agora como nação. Não é à toa que sua esperança em Wagner, especialmente por conta da dedicatória que fez a ele em sua primeira edição de *O nascimento da tragédia* (NT), era justamente em função do reavivamento dos mitos germânicos na arte de Wagner, para fazer prosperar, em tese, uma cultura que agora ganhava

corpo e força como nação. Dessa relação sabemos que o flerte entre os dois não durou muito tempo, a ponto de Nietzsche, em termos provocativos, retomar a questão em *Humano, demasiado humano II*, que foi proposta por Wagner à época da unificação – ‘o que é germânico?’ –, respondendo justamente que o sentido de ser bom germânico deveria ser, fundamentalmente, o ‘desgermanizar-se’ (HH II, 323). Como se vê, Nietzsche estava sim preocupado com as questões culturais e até políticas envolvendo, por exemplo, a unificação da Alemanha, inclusive debatendo sobre arte e filologia à luz desse pano de fundo cultural.

É preciso então perceber que ele não estava desligado e estranho às movimentações intelectuais e culturais do seu tempo, deixando-se afetar por elas e diretamente debatendo com os círculos intelectuais. Essas preocupações culturais já evidenciam um sentido claro de engajamento para além do sentido político-partidário, mas não apenas com questões específicas como o debate em torno da unificação alemã, mas também com as assim denominadas ‘ideias modernas’. Não são poucas as menções que ele faz ao tema, geralmente de maneira irônica, seja em torno da arte, da ciência, da filosofia, do progresso etc., o que exprime igualmente uma clara preocupação do autor com os grandes debates de seu tempo. O que queremos dizer é que Nietzsche foi um pensador profundamente preocupado com as questões da sua época, indicando um pensamento marcado por uma determinação histórica. Seu engajamento vai além do debate sobre as questões, pois tanto oferece alternativas à totalidade cultural, como demarca sua posição em relação às ideias modernas.

O sentido de engajamento, portanto, vai além do elemento político-partidário e faz referência a um autor que está preocupado com as principais questões culturais da sua época, incluindo aí os debates em torno da filosofia, da ciência, da arte, da religião etc., não apenas deixando-se afetar por cada questão, mas também exercendo críticas alternativas às tendências dominantes da época, que no caso de Nietzsche, eram as assim denominadas ‘ideias modernas’. Um pensador engajado significa um pensador que está preocupado com as questões da época, mas não se deixa cegar pelas ideias da moda ou pela agenda cultural específica do seu tempo. Trata-se de alguém que está inserido diretamente em uma situação, em uma época com todo cortejo de determinações culturais, e de maneira alguma, alheio ou desconectado desses debates.

Decisiva, nessa noção de engajamento e sua interdependência com a extemporaneidade, é justamente a práxis crítica que o autor (ou qualquer um de nós) tem de exercer. Todo aquele que exerce uma crítica, ao se deixar afetar pelas principais ideias e atmosferas intelectuais e culturais da sua época, quer também apresentar alternativas e, nesse caso, engajamento exprime certa postura ética, uma atitude de crítica que apresenta

alternativas para as questões do próprio tempo. Engajamento, nesse caso, é uma práxis crítica que exercemos em relação ao tempo, práxis essa que não é apenas teórica, mas, sobretudo e como o próprio nome diz, uma prática ou experimento que podemos fazer em relação ao tempo. Nietzsche sem dúvida se deixa afetar pelo seu tempo e sua respectiva atmosfera cultural, mas, concomitantemente, sua práxis crítica é justamente aquilo que o torna efetivamente engajado à sua época, na medida em que não apenas incorpora suas perspectivas, mas pretende inclusive transformá-las. À noção de engajamento, então, soma-se a caracterização imanente a ela, e que é justamente sua atitude ética, ou ainda, seu exercício ou experimento crítico relativamente a si e ao mundo.

Engajamento remonta ao pensador que está afetado e se deixa afetar por estar diretamente envolvido em contextos sociais, culturais etc., mas não por isso significa alguém submetido ou subordinado a essas situações. Aliás, essa é uma característica fundamental da noção de engajamento que tomamos aqui, porque não se trata apenas de compreender que alguém está inserido e afetado em uma situação, mas de alguém que está diretamente envolvido, embora com ressalvas, em relação ao próprio tempo, o que indica que o engajamento não implica apenas em submissão ou subordinação aos ditames da época. Assim é, que um pensador engajado, como afirma Nietzsche, é um filho do seu tempo, mas engajado o bastante para dar as costas ao tempo ao qual ele pertence, por meio de uma práxis crítica. Nietzsche caracterizou o filósofo, conforme veremos adiante, como a ‘má consciência’ do seu tempo (ABM, 212), ou seja, alguém profundamente marcado e pertencente à sua época, alguém filho do seu tempo no sentido de que é afetado e se deixa afetar pelas principais ideias da sua época – portanto, alguém que está inserido em uma situação – mas também alguém que desenvolve um modo de ser no mundo que não se deixa cegar pelas luzes da sua época, no sentido de se tornar totalmente submetido às suas principais agendas. Sob esse aspecto, a noção de engajamento tem uma relação de interdependência com a própria noção de extemporaneidade, e as duas não podem se desconectar de uma práxis crítica. Só se é extemporâneo se estamos diretamente situados e envolvidos em um contexto, isto é, engajados com os principais debates e preocupações da época, mas também capazes de ser a ‘má consciência’ da própria época, ou seja, alguém capaz de uma práxis crítica no sentido de dar as costas ao próprio tempo, colocando dúvidas, críticas e levantando questões alternativas às ‘ideias modernas’ da sua época, exatamente como Nietzsche o fez.

Esse é o caso, por exemplo, da preocupação de Nietzsche em relação à própria ideia de Formação/*Bildung*. É claro que a filologia da época tratava também do tema, e a questão era

um debate direto nos círculos universitários, mesmo porque a Alemanha vinha fazendo sua própria reforma universitária e pensando as questões relativas à formação em sua totalidade. O tema ‘formação’, então, converte-se em uma típica ideia moderna e Nietzsche é filho do seu tempo nesse sentido. Porém, saudável o bastante para manter-se distanciado e não se submeter diretamente às principais ideias e agendas dominantes do período. Esse aspecto parece especialmente caro para Nietzsche ao lermos seus textos da juventude como *O nascimento da tragédia*, de 1872, e suas conferências sobre as instituições de ensino, que foram publicadas na edição brasileira sob o título *Escritos sobre educação* (EE), bem como as quatro *Considerações extemporâneas*, de 1873 e 1874. Esses textos de juventude exprimem a grande preocupação do filósofo com as condições da cultura de então. E mesmo ao se situar a partir de críticas severas que recebeu em relação à cultura, mesmo assim Nietzsche se posicionava de maneira propositiva frente à possibilidade da construção e da autoconstrução de cada um e, assim, promover uma educação que pudesse ter algum viés de ‘nobreza’. Como podemos observar, Nietzsche está totalmente engajado com o tema sobre o que é germânico, típico da agenda da sua época, afetando-se por ela quando dedica vários textos de juventude ao tema da ‘formação’, mas nem por isso se deixa submeter ou subordinar totalmente a essa mesma agenda, mantendo um saudável distanciamento em relação a ela, em que a práxis crítica é a dinâmica mesma da possibilidade de distanciamento. Esses textos iniciais são marcados pela preocupação com uma formação – em função do debate sobre ‘germânico’ e mesmo por conta de reforma universitária e o estado em que as instituições de ensino se encontravam – mas o filósofo consegue manter-se alternativo em relação a esses debates, sem prescindir deles. Por isso Nietzsche foi um pensador engajado, mas ao mesmo tempo a má consciência da sua própria época. Não podemos dizer que ele não tem um pensamento marcado pelas condições históricas da sua época, mas também não podemos dizer que ele somente respondeu exclusivamente a essas condições, tornando-se apenas filho do seu tempo. Mais que isso, ele esteve inserido em sua situação, engajando-se com os debates, mas avaliou as condições alternativas tanto para sua época como para além dela, exercitando uma práxis crítica de extemporaneidade.

Por isso, engajamento e extemporaneidade são conceitos interdependentes para nossa tese. Não é possível pensar a práxis extemporânea sem pressupor um conceito específico de engajamento, tal como esse que explicitamos, ou seja, ele foi um pensador preocupado com as questões da época, com um pensamento historicamente determinado por elas, aberto às afetações pela agenda cultural do seu tempo, mas saudável o suficiente para não se deixar submeter ou subordinar a essa agenda. Nesse caso, uma práxis crítica é a dinâmica decisiva

que impulsiona o distanciamento do pensador. Todo pensador engajado, então, não apenas se afeta pela atmosfera cultural, mas por meio da práxis crítica, é impulsionado a se distanciar dessa mesma atmosfera, fechando, assim, um modo de ser ou atitude crítica. Esse engajamento é indispensável ao pensador e, claro, ao próprio educador, justamente por ser ele que deverá construir as condições mesmas de uma educação filosófica, pautada em uma práxis de extemporaneidade. Mais ou menos como se disséssemos que o próprio educador tem de ser engajado, para poder ser extemporâneo, ou seja, inserido na situação e por dentro dos principais debates, mas a má consciência do próprio debate, em função do seu distanciamento crítico e salutar.

Seguimos com uma explicação agora do conceito de extemporaneidade para pensarmos como operar com a categoria de um extemporâneo.

1.1.1 Perspectivas do conceito de extemporaneidade: Agamben e o contemporâneo

Para explicar o sentido que aqui tomamos sobre a extemporaneidade, não podemos isolá-lo do conceito de contemporâneo ou intempestivo. São termos muito semelhantes em significados e tomados por nós como conjugados à noção de temporalidade e que se refletem num peculiar ‘modo de ser no mundo’.

A começar pelo sentido de contemporâneo, conceito enunciado pelo filósofo italiano Giorgio Agamben, no livro intitulado *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*, no qual reúne três ensaios proferidos nos seus seminários entre 2006 e 2008, tendo a publicação da tradução brasileira acontecido em 2009. São eles: *O que é um dispositivo?* *O que é o contemporâneo?*, *O amigo*. São ensaios que provêm da investigação que realiza sobre o tempo, cuja tese central é a possibilidade de uma revolução do tempo, entendida como “uma constante interrupção da cronologia por um tempo outro” (AGAMBEN, 2009, p. 10). Não se trata aqui de revolução no sentido da sublevação de um *status quo*, tal como pensado em termos políticos, mas aquela individual que se faz ao mudar a experiência do tempo. Nesta pesquisa, nos serviremos, dos dois primeiros ensaios: *O que é um dispositivo?*⁸ e *O que é o contemporâneo?*. Neste último, Agamben apresenta o conceito de contemporaneidade sob o viés da poesia e sob a interpretação da intempestividade em Nietzsche, sendo este segundo aspecto o que melhor se afina à discussão aqui estabelecida. Quanto à poesia, nos atemos às

⁸ Este ensaio será retomado mais adiante, quando lidarmos com a noção de um dispositivo metodológico para a Educação Filosófica.

palavras dos apresentadores⁹ dos ensaios, que afirmam:

Para Agamben a poesia é esse movimento do olhar para trás operado no poema e, portanto, um olhar não-vivido no que é vivido, tal como a vida do contemporâneo. O voltar-se para trás, suspender o passo, ver o escuro na luz, entrever o limiar inapreensível entre um *ainda não* e um *não mais* e compreender a modernidade com um imemorial e pré-histórica são algumas fraturas, das cisões do tempo com as quais o sujeito, o poeta tem que lidar (AGAMBEN, 2009, p. 20).

Esta apresentação do texto nos remete diretamente para as palavras do próprio autor, que define como contemporâneo aquele que tem a habilidade de não se deixar cegar pelas luzes do século ao qual se pertence. O que significa enxergar o escuro do seu tempo com olhar fixo e procurar interpretar a obscuridade. Isso significa estar sempre sob a luz do seu tempo, mas simultaneamente, ter a habilidade de distanciar-se dela, a fim de compreendê-la, precisamente no tempo vivido. Segundo Agamben:

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distância; mais precisamente, essa é *a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo*. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela (AGAMBEN, 2009, p. 59).

Entendemos que essa habilidade em manter os olhos fixos no tempo para enxergar o escuro do tempo, exprime o exercício teórico típico daquele que é efetivamente contemporâneo, que transformam e se autotransformam sob a luz do seu tempo, por exercitarem essa habilidade com coragem. Como diz Agamben, “recebem em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo” (2009, p. 64). Enfrentar as trevas e poder falar de um tempo por vir, é estar à frente do seu tempo, não no sentido de inovações, mas de consciência sobre o que pode ocorrer quando o conteúdo das trevas se revela no futuro. Essa consciência de si mesmo enquanto um contemporâneo é identificado *em* e *pelo* próprio Nietzsche, ao se denominar um intempestivo. Sobre ele, Agamben escreve:

Em 1874, Friedrich Nietzsche, um jovem filólogo que tinha trabalhado até então sobre os textos gregos e, dois anos antes havia atingido a celebridade com *O nascimento da tragédia*, publica as *Unzeitgemässe Betrachtungen*, as *Considerações intempestivas*, com as quais quer acertar as contas com seu tempo, tomar posição em relação ao presente. “Intempestiva essa consideração o é”, lê-se no início da segunda *Consideração*, “porque procura compreender como um mal, um inconveniente e um defeito algo do qual a época justamente se orgulha, isto é, a sua cultura histórica, porque eu penso que somos todos devorados pela febre da história e deveremos ao

⁹ Susana Scramim e Vinícius Nicastro Honesko, apresentadores do livro de Agamben.

menos disso nos dar conta”. Nietzsche situa sua exigência de “atualidade”, a sua “contemporaneidade” em relação ao presente, numa desconexão e uma dissociação. Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas perfeições e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente por esse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e aprender o seu tempo (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

Nietzsche é, portanto, um exemplo de contemporâneo no sentido de engajamento com seu tempo, o que não significa uma adesão plena ou uma absorção pelo seu tempo. Ao contrário, percebe-se inadequado ou desencaixado, na medida em que consegue enxergar as trevas que estão sob a luz do seu tempo. Podemos levar em consideração que as trevas enxergadas por Nietzsche são os aspectos problemáticos/cristalizados da cultura histórica do seu tempo, cultura esta que se faz sob os holofotes da história e é, assim, capaz de perceber nas trevas, ou no escuro das luzes, o que ele chama de “febre da história”¹⁰. Nietzsche foi um verdadeiro contemporâneo do seu tempo e, por isso mesmo, extemporâneo. Alguém simultaneamente filho do seu tempo e capaz de dar as costas a ele. Seu olhar crítico pressupõe a extemporaneidade, ou seja, uma narrativa que advém dos estranhamentos das próprias coisas e que provocam o distanciamento necessário para toda a crítica do seu tempo. Tal como escreveu no *Prólogo à Consideração extemporânea II*: “pois não saberia o que a filologia clássica na nossa época tomaria por sentido, a não ser atuar extemporaneamente – ou seja, contra a época e, [1] com isso, na época e, talvez, em favor de uma época por vir [2]”¹¹.

Chamamos atenção para esses dois aspectos pontuais e importantes para nossa pesquisa. [1] Essa dupla relação de confronto e distanciamento exprime uma espécie de motivação para transformação tanto de si mesmo – e aqui pensamos na transformação do jovem professor Nietzsche – quanto também na transformação do próprio tempo, que no caso do filósofo da Basileia, refere-se aos esforços de transformação do sentido mesmo de história ou do uso da história para a vida e, conseqüentemente, vislumbrando as possibilidades de transformação dos elementos educacionais da cultura. Esse primeiro aspecto da motivação à transformação se coaduna também com o sentido de engajamento; pois, como filósofo cujo pensamento estava historicamente determinado pelas condições e preocupações com seu tempo, tinha também por objetivo transformar a si e a seu tempo, por meio de uma práxis crítica.

Esse anseio de transformação do tempo [2] talvez seja compeendido pela expressão

¹⁰ Esse conteúdo será analisado na sequência, a partir da *Consideração extemporânea II: da utilidade e desvantagem da história para a vida*.

¹¹ NIETZSCHE, F. *Considerações extemporâneas II: da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Apud: VIESENTEINER, 2015, p. 115.

‘em favor de uma época por vir’. Nietzsche tem aí uma meta, um objetivo, ou seja, algo que anseia ir para além do seu próprio tempo. Conforme veremos adiante, em se tratando da relação da extemporaneidade com os objetivos de um perfeccionismo (no caso específico da educação), Nietzsche parece ter uma meta transformativa, mesmo que não aponte claramente qual seja e que ela não seja definitiva, mas um esforço constante de construção. Em favor de uma época por vir, ele nos direciona para algo a ser atingido no futuro, ou algo a ser construído e cultivado para o futuro. E por isso vislumbra algum tipo de transformação com vistas a um objetivo mais amplo para a cultura, mas também para o ensino.

Aprofundamos adiante nesse texto algumas dessas questões, sobretudo para expor a crítica de Nietzsche ao seu contexto cultural, mas também aos ‘homens históricos’ que:

Estavam cada vez mais à luz; eles só olham para trás para, na consideração do processo até agora, entenderem o presente e aprenderem a desejar com mais veemência o futuro. [...] Não sabem quão a-historicamente, a despeito de toda a sua história, eles pensam e agem, e como até mesmo sua ocupação com a história não está a serviço do conhecimento puro, mas da vida (Co. Ext. II).

Assim, Nietzsche esteve engajado ao seu tempo, paradoxalmente, ao ponto de poder estar contra ele, ou seja, conhecia e estava imerso de tal modo em seu tempo e condições históricas, mas mesmo assim capaz de tomar distância sem se deixar cegar pelas luzes da sua época, mesmo porque não se orgulhava dela. Dizer que os homens são a-históricos foi possível porque essa conclusão veio ao enxergar o escuro do seu tempo. Assim, entende-se que as análises sobre o contemporâneo de Agamben são oriundas da extemporaneidade de Nietzsche que, ao pôr em curso o exercício crítico de distanciamento, ao virar as costas à história e ao seu próprio tempo, consegue, simultaneamente, melhor apreendê-la e interpretá-la à distância. Talvez Nietzsche tenha sido, segundo Agamben, o filósofo com a habilidade para dar objetividade teórica a uma realidade que está sob as luzes do tempo, que se encontra no escuro do tempo, sendo que o conteúdo desse escuro aparece aos olhos do verdadeiro contemporâneo, ou seja, “justamente aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente” (AGAMBEN, 2009, p. 63). Trata-se, portanto, para além da ausência de luz, da capacidade para ver o escuro. Assim, amparado na resposta dos neurofisiologistas, Agamben propõe a seguinte definição:

Nos dizem que a ausência de luz desinibe uma série de células periféricas da retina, ditas precisamente *off cells*, que entram em atividade e produzem aquela espécie particular de visão que chamamos escuro. O escuro não é, portanto, um conceito privativo, a simples ausência da luz, algo como a não-visão, mas o resultado da atividade das *off cells*, um produto da nossa retina. Isso significa, se voltamos agora

à nossa tese da contemporaneidade, que perceber esse escuro não é uma forma de inércia ou passividade, mas implica uma atividade e uma habilidade particular que, no nosso caso, equivalem a neutralizar as luzes que provêm da época para descobrir as suas trevas, o escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes (AGAMBEN, 2009, p. 63).

Temos duas considerações importantes nessa citação. De um lado, saber sobre a possibilidade fisiológica de enxergar o escuro com as luzes acesas do nosso tempo. De outro, e mais interessante aqui, é termos consciência de que as luzes da época não são separáveis do escuro da época. Não há indissociação entre a luz da época e o escuro que nela pode ser desvendado. E assim:

Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar (AGAMBEN, 2009, p. 65).

Temos aí aspectos paradoxais que nos colocam diante de outro desafio que é a nossa tese, ou seja, pensar um dispositivo metodológico para a educação filosófica, que leve em conta essa noção de extemporaneidade, juntamente com seu desafio de práxis crítica. O desafio aqui se impõe, pois, para trabalhar com parâmetros paradoxais, necessita-se não apenas da inteligência, mas também da coragem e da sensibilidade do poeta, como escreve Agamben. O objetivo desse dispositivo metodológico é orientar, na educação filosófica, às possibilidades de uma prática educacional que auxilie os estudantes a essa práxis crítica paradoxal, que envolve uma atitude diante do tempo: a de ser extemporâneo. Esse dispositivo é um importante auxiliar, conforme veremos adiante¹², que pode servir de orientador nas reflexões de distintos temas junto aos estudantes. É claro que o emprego desse dispositivo, cuja metodologia insiste na práxis crítica que orienta os estudantes a pensarem em que medida são submetidos à sua época com as principais demandas modistas, ao mesmo tempo em que os instiga a pensarem condições de como se distanciar dessas modas e, conseqüentemente, distanciarem-se criticamente de sua época, pressupõe uma habilidade do próprio educador. De qualquer modo, almejar essa condição talvez possa flertar com uma utopia, mas como pensadora da educação, entendo que também nos movemos pela utopia e,

¹² Essa questão é aberta por nós posteriormente, detalhando o sentido de dispositivo e como ele pode ser um mobilizador na educação filosófica, amparada na noção de extemporaneidade. Nesse ponto, apenas antecipamos em geral que o dispositivo tem relação com a extemporaneidade e sua função; ou seja, com a orientação dos estudantes na condução de uma práxis crítica que, mesmo que utopicamente, almeje transformá-lo em 'contemporâneo'.

nesse caso, vamos pensar essa possibilidade de aprender a enxergar o escuro do tempo, pois aprender a ser contemporâneo é uma questão de educação, portanto, possível de ser pensada como horizonte possível. Nossa hipótese é que ela possa ser desenvolvida ou até mesmo aplicada, mas certamente no mínimo vale a pena ser pesquisada. Tal como enfatizou Agamben, tornar-se contemporâneo é uma exigência, ou seja:

O contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele aprende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação a outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de ‘citá-la’ segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É como que aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse fecho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora (AGAMBEN, 2009, p. 72).

E, com essa afirmação, o próprio Agamben faz um apelo para seus ouvintes, bem como a nós leitores dos seus ensaios. Diz-nos:

É da nossa capacidade de dar ouvidos a essa exigência e àquela sombra, de ser contemporâneo não apenas do nosso século, e do ‘agora’, mas também das suas figuras nos textos e nos documentos do passado, que dependerão o êxito ou o insucesso do nosso seminário (AGAMBEN, 2009, p. 72-73).

Façamos nossa a intenção de Agamben, e que também nós sejamos o alvo dessa intencionalidade que depende de certa disposição para o contemporâneo, tal como exposto por ele. Pois é esse sentido do termo ‘contemporâneo’ que agregamos à concepção de extemporaneidade, a qual se vincula como elemento constituinte da formação humana (*Bildung*) aquela que educa para um olhar que se espanta e causa estranhamento frente às luzes do tempo e, simultaneamente, provoca o distanciamento necessário para toda a sua crítica. Eis o extemporâneo! Aquele que vive fora e dentro sem pertencer ao próprio tempo, porém participe dele, carregando um apelo transformativo, uma vontade de exercer neste tempo e na cultura o exercício crítico capaz de, ao menos, vislumbrar uma perspectiva de transformação.

Em resumo, com base na análise de Agamben sobre “*O que é o contemporâneo?*” entendemos, como mencionado, que a extemporaneidade pode ser vista como uma habilidade teórica e crítica para não se deixar cegar pelas luzes do presente, percebendo o escuro do próprio tempo com olhar fixo do contemporâneo. Trata-se da mesma lógica que perpassa a concepção de intempestividade, característica indispensável ao contemporâneo que, a nosso ver, consiste numa práxis extemporânea aqui interpretada como uma capacidade de criticar

aquilo que está obscuro, diagnosticando as cristalizações que se formam em determinada cultura, gradativamente construindo um ‘modo de ser no mundo’.

1.1.2 Caracterizações da extemporaneidade em Nietzsche

No sentido em que apresentamos a noção de extemporaneidade e seu aspecto que Agamben vincula com a noção de contemporâneo, prosseguimos agora com foco nietzschiano. Partimos aqui da formulação que Viesenteiner (2015) faz de extemporaneidade, amparado no prólogo da *Consideração extemporânea II* sobre a história, definindo extemporaneidade como “um distanciar-se da situação na situação”. Essa expressão representa a condição extemporânea de Nietzsche que esteve presente durante os três períodos dos escritos e conduziu o seu modo de ser, um filósofo intempestivo, tal como vimos na análise feita por Agamben. Portanto, nossa hipótese é que a extemporaneidade é fio condutor que perpassa toda a obra de Nietzsche. Passemos a buscar nos escritos de Nietzsche, os sinais mais marcantes da relação entre extemporaneidade e engajamento. Sobre isso, Viesenteiner nos diz que:

Extemporaneidade: a estratégia crítica genealógica pressupõe a extemporaneidade, que por sua vez entendo como um distanciamento da situação na situação, ou seja, uma narrativa que implica estranhamento ou distanciamento, e que conecto ao conceito de extemporaneidade. Lembro aqui da referência do *Prólogo à Segunda Consideração extemporânea*: “pois não saberia o que a filologia clássica na nossa época tomaria por sentido, a não ser atuar extemporaneamente – ou seja, contra a época e, com isso, na época e, talvez, em favor de uma época por vir”. A crítica genealógica ajuda a tomar distância de padrões hegemônicos, ou lança luz aos domínios valorativos que se tornaram excessivamente evidentes. Lembremos-nos de *O caso Wagner* (CW), pois é precisamente por meio dessa extemporaneidade que Nietzsche consegue fazer uma crítica e um “diagnóstico” do valor “da alma moderna”. Ao ter sido infectado até a medula por Wagner, distancia-se criticamente para então, no interior da situação “da alma moderna”, operar a crítica não a Wagner propriamente, mas ao “caso” Wagner, como distanciamento de Wagner por meio do próprio Wagner (VIESENTEINER, 2015, p. 115).

Viesenteiner apresenta o tema da extemporaneidade com esse recorte das passagens dos textos onde ele interpreta a extemporaneidade como “distanciamento da situação na situação”. Passamos, portanto, a explorar com um pouco mais de amplitude as passagens desse recorte, procurando nos textos nietzschianos as passagens importantes que implicam na caracterização da extemporaneidade, as quais nos servem como um guia.

Começamos pela passagem do *Prólogo à Consideração extemporânea II*, no qual afirma Nietzsche:

Também não deve ser silenciado, para me aliviar, que as experiências que me incitaram aqueles sentimentos torturantes foram extraídas, na maioria das vezes, de mim mesmo e dos outros, e foram apenas por comparação; e que eu, apenas eu, enquanto pupilo de tempos mais antigos, especialmente dos gregos, cheguei, além de mim, como um filho da época atual, a experiência tão intempestiva. De qualquer modo, não há mais nada que precise conceder a mim mesmo em virtude de minha profissão como filólogo clássico: pois não saberia que sentido teria a filologia clássica em nossa época senão a de atuar nela de maneira intempestiva – ou seja, contra o tempo, e com isso, no tempo e, esperemos, em favor de um tempo vindouro (Co. Ext. II, *Prefácio*).

Nessa passagem, Nietzsche descortina o que virá a ser também como o pensador: um extemporâneo! No momento da juventude, ainda como professor de filologia na Basileia, Nietzsche já estava engajado no seu tempo. A elaboração de suas críticas ao processo de nacionalização germânica que, segundo ele, estava contagiado pela pseudocultura – tal como veremos no próximo capítulo ao abordarmos o tema sobre sua concepção de educação –, revela seu modo de ser extemporâneo justamente pelas reflexões que estão imbricadas às críticas ao contexto histórico-político e, sobretudo, o contexto social-cultural, para o qual também estava engajado o suficiente para que pudesse se distanciar e diagnosticar as mazelas daquele contexto. Esse distanciamento não só reflexivo, mas como um ‘dar as costas’ para pensar melhor, pode ser associado às atitudes do filósofo, tanto no abandono à docência, como ao propósito de uma cultura autêntica. Entendemos essas atitudes como consequências de seu modo extemporâneo e necessárias para que Nietzsche voltasse para si, e para que seu foco se direcionasse para a autoformação. Estamos a nos referir às três etapas dos escritos de Nietzsche, ao longo das quais entendemos que o fio condutor foi a extemporaneidade. Pois a condição de distanciamento que norteou os escritos intermediários, também presente nos últimos escritos, quando Nietzsche, por exemplo, se autointitulou um extemporâneo, tal como lemos em *Crepúsculo dos ídolos*, de 1888, a saber, o texto cujo título foi justamente *Incursões de um extemporâneo*. Ainda referente à citação acima, observamos que o conceito de extemporaneidade se fez para Nietzsche através de vivências refletidas. Isso significa que não se constituiu apenas de argumentos teóricos racionais como, por exemplo, o modelo ético de reflexão da justa medida aristotélica, mas da incorporação simultânea entre o pensar e o agir. Isso quer dizer que sua própria práxis de extemporaneidade foi, nesse caso, uma experimentação ou autoexperimentação.

A referência ao *Prólogo da Consideração extemporânea II* é o ponto de partida fundamental para nossa pesquisa, norteador do desdobramento do texto. Essa dinâmica de pertencimento/distanciamento se articula com inúmeras questões não apenas do sentido da educação filosófica, mas também de uma justificação possível para a noção de formação

humana. Por ora, deixemos registrada essa referência de partida.

Seguimos, contudo, com algumas passagens que fazem parte do cenário da extemporaneidade e que se conectam com a noção de engajamento/pertencimento. Ampliamos, então, a noção de extemporaneidade. Trata-se do primeiro texto que tornou Nietzsche conhecido, *O nascimento da tragédia*, o qual já enuncia sua conotação sobre a **intemporalidade** ao criticar a cultura que se desvincilhou do mundo mítico dos gregos. Nietzsche deixava clara sua crítica em relação não à ciência em si, mas à sua insuficiência como única explicação e, nesse sentido, encontramos no texto o aspecto extemporâneo, não apenas por criticar a ciência histórica num momento em que ela aparecia como libertadora das causas míticas, mas pelo fato de que ela acabaria por aprisionar o próprio homem num tempo histórico. Portanto, ele apresenta a importância da arte grega em tensão com a ciência, numa concepção de tempo, que, por sua vez, podemos conceber sob o aspecto do eterno. Diz o jovem Nietzsche:

Aquele ocaso da tragédia era ao mesmo tempo o ocaso do mito. Até então os gregos se haviam sentido involuntariamente obrigados a ligar de pronto a seus mitos tudo o que era por eles vivenciado, sim, a compreendê-lo somente através dessa vinculação: com o que também o presente mais próximo havia de se lhes apresentar desde logo *sub specie aeterni* [sob o aspecto do eterno] e, em certo sentido, como intemporal. Nesse flume do intemporal mergulharam, porém, tanto o Estado como a arte, para nele encontrar repouso do peso e da avidez do instante. E um povo - como de resto também um homem vale precisamente tanto quanto é capaz de imprimir em suas vivências o selo do eterno: pois com isso fica como que **desmundanizado** e mostra a sua convicção íntima e inconsciente acerca **da relatividade do tempo** e do significado verdadeiro, isto é, metafísico, da vida. O contrário disso acontece quando um povo começa a conceber-se de um modo histórico e a demolir à sua volta os baluartes míticos: com o que se liga comumente uma decidida **mundanização**, uma ruptura com a metafísica inconsciente de sua existência anterior, em todas as consequências éticas (NT, 23).

Destacamos aqui a menção de Nietzsche ao tempo apenas como uma nuance relativa a uma época que chamou de metafísica, no sentido específico em que a pensava – principalmente como vinculada à arte – para não a confrontar com sua crítica à metafísica moderna. Contudo, nesse mesmo texto, frisamos a entonação maior referente ao aspecto crítico que Nietzsche expressa, o que nos parece já estar imbuído da clara visão do escuro do seu tempo. Pois, ao dizer que:

Temos em tão grande conta o núcleo puro e vigoroso do ser alemão, que nos atrevemos a esperar precisamente dele essa expulsão de elementos estranhos implantados à força e consideramos possível que o espírito alemão retorne a si mesmo reconscientizado. Alguém opinará talvez que esse espírito deve encetar o seu combate com a expulsão do elemento românico: para tanto, ele poderia reconhecer uma preparação e um estímulo externos na triunfante bravura e na glória sangrenta

da última guerra; porém a necessidade íntima ele terá de buscá-la na emulação de sempre ser digno dos nossos excelsos paladinos nessa trajetória, de Lutero tanto como de nossos grandes artistas e poetas. Mas que não creia nunca que possa travar semelhantes lutas sem os seus deuses do lar, sem a sua pátria mítica, sem uma ‘restituição’ de todas as coisas alemãs! E se o alemão olhar, hesitante, à sua volta, em busca de um guia que o reconduza de novo à pátria há muito perdida, cujos caminhos e sendas ainda mal conhece - que apenas atente o ouvido ao chamado deliciosamente sedutor do pássaro dionisíaco que sobre ele se balouça e quer indicar-lhe o caminho para lá (NT, 23).

Com preocupação de Nietzsche à busca do genuíno espírito alemão, ele aspira o resgate do espírito dionisíaco, já apontando para o problema de nos tornarmos presos a uma condição de sujeitos históricos, aqueles que se vislumbram e se identificam plenamente com o tempo, sem possibilidade de distanciamento e criticidade. Parece-nos que o filósofo, ao se reportar ao ‘pássaro dionisíaco’, percebe a liberdade do espírito dionisíaco em qualquer tempo. Compreendemos que, segundo Nietzsche, o mito pode fazer com que o presente nos pareça atemporal, ou seja, sem pretensão de enaltecer o presente. É preciso destacar, sobretudo, que a potência da noção de extemporaneidade já está presente no jovem Nietzsche, mesmo porque *O nascimento da Tragédia* foi considerado pelo autor, mais tarde, o primeiro gesto de uma transvaloração de todos os valores. Isso significa que, desde o texto da juventude, ele não apenas quer interpretar a tragédia, mas também se distanciar dela, com vistas a uma transformação da própria noção de trágico, com vistas ao que ele, mais tarde no *Crepúculos dos ídolos*, intitulou como “minha primeira transvaloração de todos os valores” (CI, *O que devo aos antigos*, 5).

O próximo texto do qual extraímos novas caracterizações do conceito de extemporaneidade é *Humano, demasiado humano*, livro que traz a figura do espírito livre pensado por Nietzsche, cuja figura também nos remete a aspectos do extemporâneo. Segundo o autor:

É chamado de espírito livre aquele que pensa de modo diverso do que se esperaria com base em sua procedência, seu meio, sua posição e função, ou com base nas opiniões que predominam em seu tempo. Ele é a exceção, os espíritos cativos são a regra; estes lhe objetam que seus princípios livres têm origem na ânsia de ser notado ou até mesmo levam à inferência de atos livres, isto é, inconciliáveis com a moral cativa (HH I, 225).

Espírito livre, portanto, não é sinônimo de extemporâneo, mas apenas uma figura de pensamento com a qual, a nosso ver, está vislumbrado aquele experimento extemporâneo de confronto com o tempo e o distanciamento em relação a ele. Essa é a condição do espírito livre, aquele que não está cativo ao seu tempo e, por isso, pode divergir em relação aos posicionamentos padrões se distanciando do seu tempo. Sua criticidade divergente faz com

que seja visto como aquele que age e pensa em desacordo com a regra geral. Entretanto, como sabemos, o espírito livre é aquele que conquistou o direito da divergência, justamente porque é capaz de cumprir as proposições e normas da sua época. Assim, ele não é mero libertino, que apenas nega o tempo distanciando-se dele, mas é alguém que diverge da sua época porque atravessou o experimento de incorporar em si as marcas e estimativas supremas do seu próprio tempo. Dessa forma, há um distanciamento e uma divergência sua em relação à sua época, mas ele só consegue isso porque foi suficientemente filho do seu tempo, carregando suas principais estimativas. Analisa e enxerga o ‘escuro do seu tempo’ e, simultaneamente, consegue tomar a distância necessária para atuar ou se posicionar de forma diversa ao que se esperaria da condição já estabelecida pela cultura. O espírito livre exprime então a versão tipológica da noção de extemporaneidade, aquele inatual por excesso de ‘atualidade’. Certamente, a noção de espírito livre vai além e não se confunde apenas com extemporaneidade. Sua definição ultrapassa uma simples redução ao extemporâneo, mas não implica que seu modo de ser não guarde aproximações com o conceito, em sua versão tipológica.

A figura do espírito livre remete ao aspecto da liberdade conquistada pelo extemporâneo que, por sua vez, pode agir pelas suas próprias regras, o que não significa ausência de qualquer parâmetro para a sua conduta. Segundo Nietzsche, os espíritos livres se veem como grandes interrogadores. Aqueles que são capazes de perguntar se estariam:

Obrigados a ser fiéis aos nossos erros, ainda percebendo que com essa fidelidade causamos prejuízo ao nosso eu superior? – Não, não existe nenhuma lei, nenhuma obrigação dessa espécie; temos de nos tornar traidores, praticar a infidelidade, sempre abandonar nossos ideais (HH I, 629).

A consciência da possibilidade de erro ao se contrapor às regras gerais também é uma forma de o espírito livre – ou do extemporâneo – se prevenir de cair na rede de seus próprios ideais. A desconfiança dessas regras não se dá apenas àquelas estabelecidas para identificar ‘o melhor’, quando consideramos como o melhor aquele que cumpre uma regra geral, por exemplo, quando uma criança consegue esperar um tempo definido para saborear um doce como condição da realização da promessa de que, se esperar, poderá saborear dois doces e, assim, exercitar a paciência, controlar a ansiedade, os desejos, os vícios, enfim, se tornar um adulto comedido e, portanto, ‘melhor’. Entretanto, seria possível também pensar o oposto disso nessa situação, desconfiando se efetivamente a criança que dá vasão ao seu desejo – comendo imediatamente o doce sem esperar – realmente se torna ‘pior’ no futuro. Ou seja, é preciso o senso de desconfiança em relação à regra, cujo estranhamento é justamente o

que precisaria ser estimulado. E é essa desconfiança que desencadeia o distanciamento saudável de alguém, inclusive das suas próprias ideias, tal como o faz o espírito livre. Trata-se de um movimento extemporâneo que distancia, no instante mesmo em que está por demais preso ao contexto, tanto por conhecimento das regras, quanto pelas próprias sensações. Nesse sentido é que pensamos na possibilidade de educar para a extemporaneidade. Sobre isso, Nietzsche escreve:

Um grau certamente elevado de educação é atingido, quando o homem vai além de conceitos e temores supersticiosos e religiosos, deixando de acreditar em amáveis anjinhos e no pecado original, por exemplo, ou não mais se referindo à salvação das almas: neste grau de libertação ele deve ainda, com um supremo esforço de reflexão, superar a metafísica. Então se faz necessário, porém, um movimento para trás: em tais representações ele tem de compreender a justificação histórica e igualmente a psicológica, tem de reconhecer como se originou delas o maior avanço da humanidade, e como sem este movimento para trás nos privaríamos do melhor que a humanidade produziu até hoje. — No tocante à metafísica filosófica, vejo cada vez mais homens que alcançaram o alvo negativo (de que toda metafísica positiva é um erro), mas ainda poucos que se movem alguns degraus para trás; pois devemos olhar a partir do último degrau da escada, mas não querer ficar sobre ele. Os mais esclarecidos chegam somente ao ponto de se libertar da metafísica e lançar-lhe um olhar de superioridade; ao passo que aqui também, como no hipódromo, é necessário virar no final da pista (HH I, 20).

Nietzsche se refere à ideia de como se configurar em bom alemão, sem ter algo como o alvo a ser atingido, sem ter a regra para ‘o melhor’ alemão, mas, ao contrário, estar sempre com o pé atrás diante do fluxo dos metarrelatos da modernidade. Poderíamos dizer que se trata de um movimento agonístico¹³ no sentido dos gregos antigos, nos quais o autor tanto se inspirou. Os antigos gregos possuíam o *agon*¹⁴, termo que se vincula à assembleia – *ekklesia*. *Agon*, como agonia, no sentido de luta, desejo ardente de combate, ânsia pelo debate, mas sempre com vinculação à convivência no coletivo. Trata-se do espírito do bom combate, do espírito de luta, daquele espírito livre que aparece em *Assim falou Zaratustra (Za)*:

¹³ Em termos teóricos a agonística diz respeito à questão da posição dos gregos antigos com o conhecimento, que se dá a partir de um movimento duplo entre acessar e superar os saberes. Segundo Nietzsche, os gregos, ao acessarem os saberes já produzidos, superavam e imediatamente usufruíam os conhecimentos daí resultantes, não necessariamente inventando-os, mas recriando-os com tais vivências. Assim, a Filosofia foi inventada, a partir deste movimento no qual os pré-socráticos (século V a.C.), ao mesmo tempo em que absorveram culturas e tradições de outros povos, excederam-nas. Esse movimento se insere num contexto de multiplicidade agonística presente entre os gregos, segundo entendimento de Nietzsche, por possuir as características do significado do termo.

¹⁴ Derivada de *agon* é que surge a agonística, concepção pautada na importância que Nietzsche dá em sua obra ao espírito competitivo que teria chegado na Grécia Antiga a um nível jamais superado, revelado nas magistrais obras de Homero, Hesíodo e Heráclito em suas respectivas Epopeia, Cosmogonia e Filosofia. Da admiração e dos estudos destes três baluartes da cultura grega, Nietzsche desenvolveu sua perspectiva de agonística enquanto disputa, espírito de competição e rivalidade, mas não associada a extermínio, pois “aquele que vive de combater um inimigo tem interesse em que ele continue vivo” (HH I, 531).

Inimigo das consciências com urtigas e das cabeças sofisticadas e de todas as folhas murchas e ervas daninhas; louvado seja esse selvagem bom e espírito de tempestade, que dança sobre os brejos e as angústias como em relvados. [...] louvado seja este espírito de todos os espíritos livres, a ridente tempestade, que sopra pó nos olhos de todos os pessimistas e ressentidos! (Za, p. 297).

Trouxemos essa breve referência sobre o conceito de agonística¹⁵ para pontuar que esse movimento de disputa e do bom combate pode ser associado a uma condição extemporânea, tanto no que diz respeito à invenção ou à recriação de novas regras ao enxergar o escuro do tempo e se posicionar na contracorrente, quanto em relação à postura do espírito livre que traz “a ridente tempestade, que sopra pó nos olhos de todos os pessimistas e ressentidos!”. O bom combate, no contexto desta agonística, é aquela da “boa Eris” de que fala Nietzsche no texto *A disputa de Homero* (In ACAMPORA, 2018, p. 83-117), ou seja, aquela que não confunde o combate com o extermínio. Aquela agonística em que há mútuo estímulo, sem ressentimentos ou extermínios, mas que, como contramovimento, é capaz de se distanciar sem precisar aniquilar as perspectivas do próprio contexto. Isso significa que o espírito livre, na qualidade de extemporâneo, é a má consciência do seu tempo, aquele que está além dele, no sentido de bailar com leveza sobre o escuro do seu tempo, sem, contudo, precisar aniquilar o próprio tempo.

Mas, voltemos aos textos nietzschianos para localizar as nuances do conceito de extemporaneidade. Em *Humano, demasiado humano II*, ainda com a questão sobre “o que é ser um bom alemão?” constatamos outra nuance extemporânea na expressão de Nietzsche ao se referir à necessidade de ‘desgermanizar-se’ para o propósito do ‘bom alemão’, pois sobre essa questão, o filósofo diz:

Considerando de tudo o que já foi alemão, por exemplo, a questão “teórica o que é alemão?” deve ser imediatamente corrigida para: “O que é agora alemão” – e todo bom alemão resolverá na prática, juntamente com a superação de seus atributos alemães. Pois, quando um povo avança e cresce, sempre faz rebentar o cinturão que até então lhe dava seu aspecto nacional; se fica parado, se definha, um novo cinturão lhe cinge a alma, a crosta cada vez mais dura, constrói por assim dizer, uma prisão ao seu redor, cujos muros não param de crescer. Portanto, se um povo tem muita coisa firme, isso é uma prova de que quer petrificar-se, gostaria de tornar-se monumento: como foi o caso do Egito a partir de certo momento. Aquele que quiser o bem dos alemães, portanto, cuide ele mesmo de crescer cada vez mais além do que é alemão. Por isso, o voltar-se para o que não é alemão sempre foi a característica dos homens capazes de nosso povo (HH II, 323).

¹⁵ Cf.: HARDT, L. S. Perspectivas pedagógicas em Nietzsche: diálogo, agonismo e o cultivo de si. **Revista Educação em Questão** (Online), v. 55, p. 1-18, 2020. Este texto nos reporta à pesquisa de Hardt junto ao estudo pioneiro sobre a centralidade da noção de *agon* (disputa) no conjunto da filosofia de vida, apresentado no livro **As disputas de Nietzsche** (ACAMPORA, 2018).

Para nosso argumento, é importante ressaltar a ideia de que para ser um bom alemão é preciso ir além do que se entende por alemão. Vemos aí a necessidade de enxergar o escuro naquilo que se debatia à época de Nietzsche – justamente quando a Alemanha se unificava como nação – sobre o sentido e a identidade de ‘ser alemão’. Nesse caso, enxergar o escuro sobre as luzes da pergunta ‘o que é alemão?’ implica justamente em se desgermanizar, em tornar-se aquilo que justamente não é marcado ou marcou o significado de ‘alemão’. Segundo Nietzsche, o modo de ser no qual alguém se colocasse de maneira estranha em relação ao que seria um bom alemão, paradoxalmente, poderia justamente ser o que melhor caracterizaria ‘ser alemão’, ou seja, o antípoda, aquele que se insere em posição de agonismo/antagonismo em relação ao status quo do que é ‘alemão’. Logo, nesse sentido, para ser um “bom alemão”, a nosso ver, implica o exercício crítico típico do extemporâneo, ou seja, um distanciamento do ‘ser alemão’ para tornar-se ‘mais alemão’, por meio do próprio ‘alemão’. É claro que Nietzsche foi alemão e, enquanto tal, inserido na sua cultura. A frase que escreveu na segunda *Consideração extemporânea* que mencionamos acima, talvez fique bem clara agora. Quando ele escreveu que “não saberia o que a filologia clássica na nossa época tomaria por sentido, a não ser atuar extemporaneamente – ou seja, contra a época e, com isso, na época e, talvez, em favor de uma época por vir”, a analogia com o ‘ser alemão’ que ele debatia parece bem clara. Ser alemão, nesse caso, é ‘atuar extemporaneamente’, justamente por meio daquela explicação de Agamben, ou seja, enxergar o escuro nas luzes do tempo que, na linguagem nietzschiana, seria atuar “contra a época e, com isso, na época”. Trata-se daquela relação paradoxal de estar na época e, simultaneamente, poder estar contra ela de forma distanciada. Assim, Nietzsche foi ‘alemão’ (estando na época), mas atuou justamente contra o que se supunha ser ‘alemão’ (contra a época), com vistas a um novo tipo de homem, inclusive a um novo tipo de formação de homem (em favor de uma época por vir). Não apenas Nietzsche fez o exercício crítico do extemporâneo quando debateu o sentido de ‘alemão’, tal como Agamben registrou, como também sua análise é perfeitamente coadunável com a registrada no texto sobre a história.

Na sequência da caracterização sobre extemporaneidade, deparamos-nos com o texto *A gaia ciência* (GC), no qual o filósofo se expressa sobre um dos seus temas mais emblemáticos, a saber, a morte de Deus. Nele também há nuances de extemporaneidade que podemos notar ao anunciar que

O maior acontecimento recente – o fato de que “Deus está morto” de que a crença no Deus cristão perdeu o crédito – já começa a lançar suas primeiras sombras sobre a Europa. Ao menos para aqueles poucos cujo olhar, cuja *suspeita* no olhar é forte e refinada o bastante para esse espetáculo, algum sol parece ter se posto, alguma velha e profunda confiança parece ter se transformado em **dúvida**: para eles o nosso velho

mundo deve parecer cada dia mais **crepuscular**, mais **desconfiado**, mais estranho, “mais velho”: [...] Mesmo nós, **adivinhos natos**, que espreitamos do alto dos montes, por assim dizer, colocados entre o hoje e o amanhã e estendidos na contradição entre o hoje e o amanhã, nós, primogênitos prematuros do século vindouro, aos quais as sombras que logo envolverão a Europa já deveriam ter se mostrado por agora: como se explica que mesmo nós encaremos sem muito interesse o limiar deste ensombrecimento, e até sem preocupação e temor *por nós*? [...] De fato, nós, filósofos e “espíritos livres”, ante a notícia de que “o velho Deus morreu” nos sentimos como iluminados por uma nova aurora; nosso coração transborda de gratidão, espanto, pressentimento, expectativa – enfim o horizonte nos aparece novamente **livre**, embora não esteja limpo, enfim os nossos barcos podem novamente zarpar ao encontro de todo perigo, novamente é permitida toda a ousadia de quem busca o conhecimento, o mar, o *noosso* mar, está novamente aberto, e provavelmente nunca houve tanto “mar aberto” (GC, 343. Grifo nosso).

Observa-se que no livro V de *A gaia ciência*, intitulado *Nós os impávidos*, Nietzsche anuncia a morte de Deus como abertura para um novo tempo que se faz no tempo presente e que propicia um espírito jovial ávido para novos conhecimentos. Mas, a nosso ver, requer a extemporaneidade para usufruir de tal liberdade, justamente porque ele se remete à figura do espírito livre. Mesmo em apenas um aforismo é possível perceber tantos dados sobre esse tema – anunciado em outros textos também. Sua íntegra corresponde a um dos exemplos mais sofisticados do olhar extemporâneo, além das expressões destacadas pelo autor em *itálico*, e também o uso de aspas, optamos por grifar palavras-chave da concepção de extemporaneidade, palavras que correspondem à ideia daquele que vê, no escuro do seu tempo, que Deus está morto. Seu olhar não matou Deus, apenas constatou e diagnosticou e, em seguida, sentiu a liberdade e encorajamento diante do ‘mar aberto’. Nesse sentido, entendemos que a liberdade dessa percepção, requer engajamento necessário para com ela agir de maneira transformadora. Adentrar nesse imenso ‘mar aberto’ exige um caráter extemporâneo com sua época, visto que é invisível para a maioria. Esta é a condição de Nietzsche ao diagnosticar a ideia da morte de Deus e, conseqüentemente, anunciar que o mais sinistro entre todos os hóspedes está a bater em nossa porta, o niilismo, que somente agora se tornou mais claro. Não à toa justamente o ‘homem louco’, no aforismo 125, é aquele que anuncia mais diretamente a morte de Deus. O homem louco é ainda outra figura da extemporaneidade que, como tal, é partícipe do tempo, enxerga o escuro nas luzes (que Deus morreu), situando-se de maneira distanciada da sua própria época. O ‘louco’, em princípio, seria aquele que não está em condições nem de compreender seu tempo, e nem de pertencer a ele. Nesse caso, o ‘louco’ seria a figura de pensamento com a qual Nietzsche explica o olhar distanciado de alguém relativamente ao seu tempo. Contudo, e paradoxalmente, ele só consegue anunciar a morte de Deus porque enxerga algo que seus contemporâneos não enxergam, justamente por estarem demasiado colados no próprio tempo, sem a devida

distância. O anúncio da morte de Deus é feito, paradoxalmente, porque o ‘louco’ está distanciado do seu tempo e, por isso, enxerga o que outros não enxergam. Dessa forma, também o diagnóstico, pelo homem louco, de que Deus morreu é uma expressão da dinâmica de extemporaneidade. Portanto, o homem louco é um genuíno contemporâneo.

Ainda no Livro V de *A gaia ciência*, no aforismo 377, Nietzsche se posiciona em relação à crítica que faz à onda nacionalista que ocorre na Alemanha, pois, ao dizer

Nós, os sem-pátria. Não faltam, entre os europeus de hoje, aqueles que possuem o direito de denominar-se sem pátria, num sentido honroso e eminente, e a eles é encarecidamente recomendada a minha secreta sabedoria e *gaya scienza!* Pois é dura a sua sina, incerta a sua esperança, é uma proeza imaginar-lhes consolo – e de que adiantaria! Nós, filhos do futuro, como *poderíamos* nos sentir em casa neste presente? Somos avessos a todos os ideais que poderiam levar alguém a sentir-se à vontade mesmo neste frágil e fraco tempo de transição; no que toca a suas ‘realidades’, porém, não acreditamos que tenham duração. [...] Não ‘conservamos’ nada, tão pouco queremos voltar a algum passado (GC, 377).

Podemos perceber com clareza sua condição de filósofo extemporâneo, aquele que se distancia e dá as costas ao seu tempo, a suspeitar do presente ou mesmo a rir dele como se fosse alguém que vem do futuro e sabe o que está por vir. Assim é que ele manifesta a sua inadequação ao presente, pois nem dá tanto apreço ao passado, no sentido de alguma nostalgia de retorno conservadora, nem é totalmente ‘filho do próprio tempo’, apesar de, paradoxalmente, pertencer a ele. Não por acaso, exercendo seu modo de ser extemporâneo, Nietzsche se autointitula como ‘filho do futuro’, alguém que anseia por um tempo por vir.

O texto em que Nietzsche apresenta essa condição é *O caso Wagner* (CW), no qual ele fundamenta com mais veemência as questões do tempo no seu modo de ser em relação ao músico. Enquanto Nietzsche percebe o escuro do seu tempo, vê a decadência e consegue se tornar atemporal, no entanto, seu amigo Wagner está tão contagiado pelo contexto histórico que se torna, aos olhos do amigo, a representação da decadência. Contudo, o próprio Nietzsche se reconhece filho do seu tempo, porém, com consciência para defender-se e superar a decadência da sua própria época. Diferente de Wagner, que ao se adaptar ao tempo, se corrompe ao assimilar os seus valores degradáveis. Essa decadência é o escuro do tempo, pois, segundo ele:

o que exige um filósofo de si, em primeiro e em último lugar? Superar em si seu tempo, tornar-se “atemporal”. Logo, contra o que deve tratar seu mais duro combate? Contra aquilo que o faz filho de seu tempo. Muito bem! Tanto quanto Wagner, eu sou um filho desse tempo; quer dizer, um *décadent*: mas eu compreendi isso, e me entendi. O filósofo em mim se defendeu. O que me ocupou mais profundamente foi o problema da *décadence* – para isso tive razões, “Bem e Mal” é

apenas uma variante desse problema. Tendo uma vista treinada para os sinais de declínio, compreende-se também a moral – com fórmulas de valor: a vida empobrecida, a vontade de fim, o grande cansaço. A moral nega a vida... Para uma tarefa assim, era-me necessária uma disciplina própria — tomar partido contra tudo doente em mim, incluindo Wagner, incluindo Schopenhauer, incluindo os modernos sentimentos de “humanidade”. – Um profundo alheamento, esfriamento, desalento face a tudo o que é temporal e temporâneo: e como desejo maior, o olhar de Zaratustra, um olhar que vê toda a realidade “homem” de uma tremenda distância – abaixo de si ... Para um tal objetivo – que sacrifício não seria adequado? Que “superção de si”? que “negação de si”? (CW, *Prólogo*).

Trata-se de uma passagem esclarecedora a propósito do motivo pelo qual o conceito de extemporaneidade é fundamental na filosofia como um ‘modo de ser no mundo’. Pois, para além do notável olhar crítico do filósofo, esta passagem demonstra o exercício de autossuperação daquele que pode estar contaminado pela cultura decadente e busca a cura pela criticidade, uma abertura para uma transvaloração. O tema da transvaloração dos valores é muito caro a Nietzsche, posto que para transvalorar é necessário estar imbuído do valor que se dá no tempo:

Minha maior vivência foi uma cura. Wagner foi uma de minhas doenças. Não que eu deseje me mostrar ingrato a essa doença. Se nestas páginas eu proclamo a tese de que Wagner é danoso, quero do mesmo modo proclamar a quem, não obstante, ele é indispensável ao filósofo. Outros poderão passar sem Wagner; mas o filósofo não pode ignorá-lo. Ele tem de ser a má consciência de seu tempo – para isso precisa ter a sua melhor ciência. Mas onde encontraria ele um guia mais experimentado no labirinto da alma moderna, um mais eloquente perito da alma? Através de Wagner, a modernidade fala sua linguagem mais íntima: não esconde seu bem nem seu mal, desaprendeu todo o pudor. E inversamente, teremos feito quase um balanço sobre o valor moderno, se ganharmos clareza sobre o bem e o mal em Wagner. – Eu entendo perfeitamente, se hoje um músico diz: “Odeio Wagner, mas não suporto mais outra música”. Mas também compreenderia um filósofo que dissesse: “Wagner resume a modernidade. Não adianta, é preciso primeiro ser wagneriano...” (CW, *Prólogo*).

Esta citação é muito nítida quanto ao que significa o aspecto do engajamento necessário para o extemporâneo a partir da relação com entre Nietzsche e Wagner. Pois, embora o wagnerismo estivesse muito próximo de Nietzsche, foi por meio dele que houve o distanciamento dos valores decadentes, como se lê na passagem, “Não adianta, é preciso primeiro ser wagneriano...”. O distanciamento exige um estado de pertença em relação a algo. Mais ou menos como Nietzsche, que pertenceu ao wagnerismo, mas ‘o filósofo nele’ se defendeu, de modo que somente depois de ter pertencido a ele, e por meio dele, consegue tomar distância de Wagner. Se quisermos ainda fazer a analogia com o texto do Agamben, podemos dizer que Nietzsche enxerga o escuro (no distanciamento com Wagner), nas luzes do seu tempo (quanto Nietzsche pertenceu a Wagner e como este último ocupou um grande espaço artístico em sua época). A expressão ‘autossuperação’ é bem adequada, pois o filósofo

extemporâneo tem por característica justamente um anseio por transformação, conforme a citação do texto sobre a história: “um tempo por vir”. Assim, a relação com Wagner é mais um indício teórico que fortalece em termos textuais a noção de extemporaneidade que empregamos em nossa tese.

Passamos agora para o último escrito no qual Nietzsche se apropria do termo extemporâneo como autodenominação. Trata-se de *Crepúsculo dos ídolos* (CI), especificamente no capítulo *Incursões de um extemporâneo*.

Nesta obra temos uma peculiaridade. Nela é possível compreendermos em que medida o conceito de extemporaneidade se altera ao longo dos textos do filósofo alemão e quais os limites para essa alteração conceitual. Dessa forma, essas alterações podem também trazer impactos diretos sobre as hipóteses que levantamos para trabalhar o conceito de extemporaneidade, articulado ao conceito nietzschiano de formação/educação, que veremos no próximo capítulo. Por hora, faremos uma breve investigação que leva em conta o caráter de fluidez dos seus conceitos, de modo a assumirmos aqui a tese de que estes possuem modificações conceituais no interior da obra do autor, caso comparemos, contextualmente, o significado dos conceitos ao longo do tempo. Nesse sentido, ao trazer este texto, nos parece necessário ir além de breves fragmentos como fizemos até então, levando em conta também um mínimo do contexto do livro.

A construção editorial do livro *Crepúsculo dos ídolos*, publicado em 1888, pertence ao derradeiro ano de produção filosófica de Nietzsche. A ideia geral da obra, conforme ele próprio escreve em uma carta de 9 de setembro de 1888, consistiria em ser uma “perfeita e completa introdução”¹⁶ ao pensamento do filósofo e suas heterodoxias filosóficas, bem como o texto “mais substancial, mais independente” (*Ecce Homo, Crepúsculo dos ídolos I*) dentre seus livros. É interessante perceber nesse aspecto que o título do texto já se alterou, pois antes se denominava *Ociosidade de um psicólogo* e só mais tarde, depois também de conversas com seu amigo Peter Gast, o livro tomou o título atual de *Crepúsculo dos ídolos*, com o subtítulo “como se filosofa com o martelo” (VIESENTEINER, 2012, p. 131s.). Esse indicativo de amplas alterações no livro exprime também a complexidade do texto que, inicialmente, fazia parte da obra apócrifa *A vontade de poder*, mas que depois foi abandonada por Nietzsche, de modo que vários planos foram aproveitados tanto para *Crepúsculo dos ídolos* quanto para *O Anticristo*.

¹⁶ “Incrível, mas verdadeiro: essa manhã enviei à impressão o manuscrito mais cuidado, mais límpido e mais elaborado que já enviei [...]. O título é bastante amável, *Ociosidade de um psicólogo* [...]. É uma perfeita e completa introdução à minha filosofia: – depois virá a *transvaloração de todos os valores* (cujo primeiro livro está quase pronto)” (KSB, 8, carta n. 1104. Apud VIESENTEINER, 2012, p. 131s).

Esse pequeno panorama da construção da obra indica a complexidade e as condições teóricas para a reelaboração e para as transformações conceituais da noção de extemporaneidade, visto que o livro assume diversas outras noções da época de *A vontade de poder*, mas que igualmente carrega uma especificidade muito própria em relação aos conceitos elaborados no seu pensamento de juventude, em especial o de extemporaneidade. Entretanto, a nossa dedicação volta-se especificamente a analisar em que medida seria possível compreender a alteração conceitual deste conceito. Pois assumimos aqui a definição do conceito tal como Nietzsche o elaborou em sua *Consideração extemporânea II*, como vimos anteriormente, no *Prólogo* dessa obra de juventude, no qual faz menção à tarefa do filólogo, que seria o colocar-se extemporaneamente em relação à cultura. Esse modo de ser no mundo indicaria, concomitantemente, uma posição crítica de pertencimento e despertencimento, ou seja, um tomar distância crítica em relação ao seu tempo, justamente para não pertencer a ele totalmente, mas paradoxalmente, ser capaz de pertencer a ele.

Essa definição está em consonância com a letra nietzschiana, bem como com alguns de seus intérpretes, como Viesenteiner e Ferraro. Como vimos, desde as obras de juventude, trata-se de uma posição crítica em relação as marcas mais importantes da cultura, ao mesmo tempo em que pertence a ela. O distanciamento urge do interior das próprias condições culturais e, nos textos iniciais do filósofo, a extemporaneidade está vinculada essencialmente a esse distanciamento que o jovem Nietzsche já mantinha em relação à cultura. Contudo, nesse período da juventude ele ainda tinha em mente a construção de projetos culturais, ou seja, anseios de transformação da cultura como um todo. Ainda não tinha se decidido pela autotransformação, como vai acontecer principalmente nos seus textos derradeiros, de 1888, como é o caso do *Crepúsculo dos ídolos*. Não queremos dizer com isso que Nietzsche, já na juventude, não vislumbrava uma autoformação, como se apenas na sua fase derradeira essa ênfase individual na formação de si aparecesse com mais contorno. Como sabemos, já o jovem Nietzsche foi um crítico feroz das principais instituições da sua época, tomadas pelo eruditismo, pela cultura jornalística e pela instrumentalidade educacional. Seu contramovimento crítico já apontava para uma autorrealização e uma autoformação (TONGEREN, 2004, p. 373).

Entretanto, ao analisarmos o *Crepúsculo dos ídolos*, é possível perceber uma clara alteração conceitual da extemporaneidade, relativamente ao sentido da juventude. O aspecto que permanece idêntico, contudo, é ainda a forte noção de ‘distanciamento’ ou distância crítica. Assim, tanto nos textos de juventude quanto em *Crepúsculo dos ídolos*, o conceito de extemporaneidade ainda é marcado por um modo de ser articulado com a noção de

distanciamento. Porém, dois aspectos são decisivos na alteração de significado: de um lado, a distância crítica se volta não apenas para os aspectos determinantes da cultura, mas, nesta obra, Nietzsche amplia sua distância crítica inclusive para conceitos específicos da sua filosofia. Se a noção de distanciamento ou distância crítica permanece como ferramenta fundamental, nos textos derradeiros há uma intensificação dessa distância também para outros âmbitos, que vão além apenas das estruturas da cultura indicando, portanto, uma radicalização e um aprofundamento do uso da extemporaneidade na filosofia de Nietzsche. De outro lado, em *Crepúsculo dos ídolos*, não se trata mais apenas de um projeto cultural (como na filosofia de juventude) e sim de um projeto também individual, em que o pensador esteve preocupado principalmente com sua própria autotransformação.

Em relação ao segundo aspecto, do deslocamento do projeto cultural para um exercício individual de distanciamento crítico, é provável que o capítulo *Incursões de um extemporâneo* seja o que mais revela a mudança de significado. A característica central da alteração se refere ao próprio título. Se, nos textos de juventude, conforme Viesenteiner (2012, p. 149), Nietzsche se distanciava em relação a algo, na medida em que era extemporâneo em relação à cultura, no texto de CI ele fala ‘como um extemporâneo’, ou seja, não se trata mais de um projeto cultural de distanciamento, mas sim de assumir uma posição enquanto distanciado. Em outras palavras, ele próprio realiza em si o projeto que havia pensado de distanciamento em relação à cultura. Em termos contextuais, essa mudança é radicalmente significativa, pois desloca o horizonte da extemporaneidade da cultura para o indivíduo Nietzsche. Assim, a extemporaneidade não é mais um distanciamento em relação às estruturas da cultura, mas, ainda em CI, trata de alguém que já se posiciona de maneira distanciado, ou seja, enquanto extemporâneo. É preciso então pressupor que, nesta obra, Nietzsche realizou em si o projeto crítico de distanciamento que pensou inicialmente para a cultura. Essa alteração sutil, mas fundamental, exprime também certo deslocamento conceitual do próprio conceito de extemporaneidade, que antes estava na cultura, mas agora está no indivíduo. *Crepúsculo dos ídolos* indica um impacto talvez mais significativo dessa autorrealização da extemporaneidade, pois Nietzsche chega ao ponto de intitular um capítulo do livro como *Incursões de um extemporâneo*, ou seja, alguém que exprime suas ‘principais heterodoxias’ como distanciado. Essa alteração conceitual sutil na noção de extemporaneidade também indica um engajamento não mais no sentido cultural, mas agora individual. Em termos específicos, é como se o autor não mais vislumbrasse um endosso de transformação para a cultura, mas um endosso pessoal dos próprios objetivos, engajando-se não mais com as condições da cultura, mas com seu próprio projeto pessoal, transformando-se

em crítico e clínico do seu próprio projeto.

O outro impacto significativo desta alteração se refere a outros conceitos do filósofo, se os analisamos em comparação com os sentidos explicados nas suas obras de juventude. Se a escrita de Nietzsche nesse aspecto é de alguém já distanciado, portanto, enquanto extemporâneo, certamente alguns dos seus conceitos elaborados em *Crepúsculo dos ídolos* não tomarão as mesmas características recebidas em obras anteriores. Isso significa que alguns dos conceitos comuns entre as ‘extemporâneas’ e CI, tais como *Bildung*, apolíneo e dionisíaco, gênio etc., igualmente receberão significados diferentes. Por exemplo, o conceito de gênio, que era vinculado na juventude ao produto da cultura nobre, em CI ele é analisado por meio das influências teóricas que Nietzsche lê nessa ocasião, significando depois o descarregamento de energias acumuladas em termos fisiológicos, que não podem mais não se expressar artisticamente. A noção de apolíneo, que anteriormente estava vinculada apenas ao aspecto visual e ordeiro da tragédia, em CI está pensada também sob o signo fisiológico do dionisíaco. Assim, tanto o apolíneo quanto o dionisíaco se tornaram mais próximos em termos teóricos.

O resultado mais direto dessa transformação conceitual para a tese está no fato de que, se pensarmos o conceito de formação, Nietzsche não teria mais horizontes para uma formação ainda vinculada apenas a um projeto cultural, mas muito mais como um projeto de autorrealização individual.

Pelo exposto, podemos dizer que a extemporaneidade pode ser vista como uma habilidade crítica do intelectual para não se deixar cegar pelas luzes do presente e enxergar o escuro do seu tempo com olhar fixo. Isso significa procurar interpretar o conteúdo que ficou na obscuridade concomitantemente à luz do seu tempo. A habilidade de distanciar-se da luz que reflete as supostas benesses da cultura, para procurar ver o que ficou à sombra, como os micropoderes foucaultianos, as ideologias dominadoras, a não liberdade e a não autonomia diante das escolhas supostamente refletidas, faz buscar soluções imediatas para problemas específicos, porém com consequências globais, e, sobretudo, se perceber como um produto do seu tempo. Essa crítica nos permite criar resistência ao processo dominador da cultura e, assim, ativar o potencial transformador. Trata-se então de um modo de ser no mundo que caracteriza a postura do intelectual e, talvez possamos até mesmo dizer, a postura daquilo que vislumbramos para a formação filosófica. Isso implicaria não apenas pensar uma formação nessa direção do próprio professor, mas também em que medida o professor poderia desdobrar essa formação em seus alunos, no caso de uma educação filosófica.

Para finalizarmos esse tópico, trazemos a interpretação de Gianfranco Ferraro, que

contribui com a ideia de extemporaneidade intrínseca à noção de engajamento. Ferraro explica que:

um intelectual que fala para o seu próprio tempo, a partir de uma posição que é a antítese do tempo do qual fala e para o qual, simultaneamente, se dirige. Posição essa desconfortável, mergulhada na época e ao mesmo tempo subtraída da época. Símbolo da sua liberdade é o uso, como elemento de crítica, de formas culturais passadas ou de atitudes intelectuais diferentes, que podem assim ser introduzidas no tempo presente até descompô-lo (FERRARO, 2019, p. 96-97).

Salientamos que a situação exposta por Ferraro também representa a condição de engajamento que analisamos anteriormente. Ao usar o termo ‘mergulhada na época’, a expressão de modo algum significa que o intelectual está absorvido ou subtraído por completo pelas condições culturais, no sentido de subordinação às luzes da época às condições culturais; antes disso, trata-se de conscientemente, estar ‘mergulhado na época’ como filho do seu tempo, com a profundidade necessária para extrair o que normalmente permanece obscuro quando vivencia somente a superfície ideologizada, ou ainda, quando apenas visa aos efeitos pragmáticos dos produtos culturais. Mergulhado na época ou engajado nela significa uma disposição deliberada, com a finalidade de perceber o que só é possível se estivermos a experimentar e, ao mesmo tempo, virar as costas ao contexto no qual nos inserimos. Enfatize-se que esse procedimento é um exercício de reflexão teórica feita pelo intelectual (o espírito livre). Certamente não se trata aí de um procedimento fácil, porque a essa profundidade é possível que sejamos absorvidos e tragados, de forma a impossibilitar que esse contexto subterrâneo possa ser circunscrito a partir das vivências de engajamento, cujo resultado seria não a extemporaneidade, mas sim a subjugação às condições culturais.

Enfim, embora a varredura nos textos de Nietzsche pudesse prosseguir, já foi possível perceber a fecundidade do conceito de extemporaneidade, evidenciado em vários aforismos aqui aludidos, em estreita relação com a ideia de engajamento como noção interdependente. Reconhecemos em Nietzsche o filósofo que, ao pensar e agir como contramovimento – não só de seus interlocutores, mas da cultura moderna –, consegue tecer suas críticas de forma tão profícua, a ponto de ser capaz de amplificar seu campo de abrangência crítica tanto no espaço, quanto no tempo. Seu pensamento extemporâneo atua de forma historicamente determinado, mas simultaneamente para além das preconcepções e da moralidade da sua própria época, cujo exercício crítico, portanto, caracteriza-se pela extemporaneidade. Contudo, a questão que nos guia para o próximo item é pensarmos em que medida essa capacidade de pensamento extemporâneo é própria dos grandes pensadores que estiveram à frente do seu tempo. Outra

questão é se podemos aprender a pensar de forma extemporânea, visto que o próprio Nietzsche apresenta suas considerações como uma introdução ao seu pensamento. Para respondermos a essas perguntas, partimos da hipótese de que é possível uma formação que tem como base a dinâmica da extemporaneidade, que de alguma maneira resguarda uma espécie de dispositivo que podemos empregar como fio condutor na práxis pedagógica. Portanto, o que propomos a seguir com essa dinâmica é garantir o mapeamento dessa visão, que ao mesmo tempo está imersa – no sentido de engajada – e na superfície – no sentido de distanciada –, condição que mobiliza a crítica extemporânea. A intenção é mostrar que essa dinâmica salta e vai além da letra nietzschiana, encontrando ecos em textos de outros autores da educação e inclusive de outras áreas do saber.

1.2 A DINÂMICA DA EXTEMPORANEIDADE E A FORMAÇÃO DE UM DISPOSITIVO METODOLÓGICO NOS ESCRITOS DE NIETZSCHE

As *Considerações extemporâneas*, para além da obviedade do título, são tomadas como uma introdução realizada por Nietzsche aos seus escritos e explicam o exercício extemporâneo como fio condutor do seu pensamento.

Assim, o objetivo nesse tópico é abordar uma parte importante da nossa pesquisa, que consiste em pensar a extemporaneidade como um dispositivo metodológico para a formação e a educação filosófica¹⁷. Para tal, lançamos mão da análise de Ferraro, porque se trata de um robusto argumento que pode legitimar essa hipótese da nossa tese. A análise conclui que as *Considerações extemporâneas* exprimem um modelo crítico de pensar utilizado por Nietzsche durante todo o percurso de seus escritos. Dentre outros aspectos, essa compreensão resulta da análise de Gianfranco Ferraro, exposta no seu artigo intitulado *Exercícios de inatualidade. As Considerações extemporâneas como ontologia crítica* (2019), no qual o pesquisador tem como objetivo mostrar que:

A partir, em particular, de uma análise das questões postas na primeira, *David Strauss, o devoto e o escritor* e na terceira, *Schopenhauer como educador*, tentar-se-á mostrar duas perspectivas filosóficas que, iniciadas nas *Considerações*, acompanharão percurso de Nietzsche até o fim: a de uma “ontologia da atualidade”, segundo a expressão de Foucault, e a de uma filosofia como “maneira de viver”, segundo a expressão de Hadot (FERRARO, 2019, p. 92).

¹⁷ Dedicaremos um subcapítulo específico para a fundamentação desse dispositivo metodológico, principalmente para legitimar nosso terceiro capítulo, que consistirá em uma intervenção prática de formação humana, com base na hipótese da nossa tese, a propósito da dinâmica da extemporaneidade como impulsionadora de uma formação.

Como mencionado, essa análise nos é muito cara, porém não adentraremos na sua relação com Foucault. Por ora, contemplamos apenas a ideia das *Extemporâneas* como fio condutor de todo o percurso dos escritos de Nietzsche para associar a ideia sobre o dispositivo metodológico extemporâneo para formação/educação filosófica. Entretanto, iniciamos com a passagem que nos assegurou a plausibilidade dessa associação. Ferraro (2019), ao analisar as *Considerações*, afirma que:

O conjunto das *Considerações* – é o próprio Nietzsche a sugerir-nos a possibilidade de as considerar como um *corpus*, fornecido como tal, de uma sua identidade – parecem indicar ao leitor um caminho que **introduz** o próprio pensamento de Nietzsche. Isto é, uma possibilidade de introdução não simplesmente a conteúdos formalizados ou a uma lógica válida para todo o pensamento de Nietzsche, como às mesmas formas através das quais Nietzsche pede a si próprio e ao leitor de pensar. Encontramos, pela primeira vez, aqui desenvolvidos os pressupostos de método, que não só Nietzsche nunca irá abandonar, mas que encontraremos novamente no final do seu itinerário filosófico: **pressupostos que ligam o pensamento e um determinado modelo de pensar, de maneira polêmica, a uma ação**. Para Nietzsche, o pensar aparece aqui ligado diretamente a um agir concreto, a uma intervenção nas formas da cultura, compreendida como coágulo de praxis, como conjunto de atitudes e de referências de valor que só na praxis, e na história das praxis, encontram a sua legitimação, as suas fortuitas ligações, as suas fraturas. Em suma, as suas possibilidades (FERRARO, 2019, p. 103-104. Grifo nosso).

Esta citação faz jus à ideia de extemporaneidade, sobretudo, por mostrar que a filosofia de Nietzsche a tem como característica peculiar, do início de seus textos até o fim. Sua importância está em que, para além de ela consolidar a ideia de que pensamento e ação em Nietzsche estão conectados, ela chama atenção para os escritos extemporâneos como subjacentes, no sentido de ser ‘uma lógica válida’ aos tantos outros temas pensados e percorridos pelo filósofo enigmático e polêmico, cujas críticas se tornaram imprescindíveis na atualidade. Portanto, trata-se da ideia de que as *Extemporâneas* se legitimam como noção central que perpassa o itinerário dos escritos de Nietzsche, de modo que elas nos amparam e dão certo conforto em se manterem fixas como pressupostos de um dispositivo metodológico próprio desse filósofo tão estigmatizado pela complexidade, mutabilidade, incompreensibilidade, pelo seu estilo assistemático quase literário; bem como por ser polêmico, excêntrico, rigoroso, entre tantos adjetivos que o fazem ser odiado ou amado pelos leitores.

A análise de Ferraro nos proporciona esse fio condutor que percorre a obra de Nietzsche. De fato, a extemporaneidade passa a dar o ‘tom’ para o seu pensamento, logo, é esse ‘tom’ que associamos como possível ao dispositivo metodológico extemporâneo. Com ele, os escritos de Nietzsche parecem ganhar uma harmonia e possível unidade como chave de

leitura, sobretudo quando temos também um distanciamento das leituras das quais a proximidade e o engajamento impedem a interpretação imediatista sobre as intenções do filósofo, suas opiniões, seu contexto histórico, sua biografia, sua poesia, sua música, seus temas polêmicos, enfim, aquelas leituras desprovidas dessa chave de leitura ao pensamento de Nietzsche. Nesse sentido, Ferraro nos faz perceber as *Extemporâneas* como aqueles escritos que iluminam todo o *corpus* filosófico do pensador. Tê-las como instrumento de leitura para o estudo do seu pensamento, para além de uma didática necessária que encontramos no próprio filósofo, é o que nos leva a um estudo mais detalhado das mesmas, com vistas a pensá-las com um dispositivo metodológico extemporâneo para a formação/educação filosófica.

Ferraro analisa as *Considerações* sob a perspectiva de Foucault e sob outros aspectos. Contudo, é com relação ao pensamento das tradições filosóficas modernas que encontramos a referência explícita da extemporaneidade, pois:

Foucault reconhece também nas tradições filosóficas modernas um modelo performativo em que o exercício do pensamento não aparece nunca destacado da presença de uma atitude crítica para com o tempo presente, atitude crítica que impõe ao intelectual a necessidade de interrogar a sua posição no mundo, através de um confronto com o presente, e de verificar as formas da sua verdade através de uma análise impiedosa das condições com que a verdade se apresenta e se encarna nos sujeitos (FERRARO, 2019, p. 110).

Ferraro extrai da perspectiva de Foucault a essência do pensamento extemporâneo contido nas considerações nietzschianas que são também sobre uma interlocução com a modernidade. Nietzsche foi esse intelectual que teve “a necessidade de interrogar a sua posição no mundo, através de um confronto com o presente”, confronto este que o fez virar as costas para seu tempo, no próprio tempo, ou seja, como efeito de uma atitude crítica frente às verdades da modernidade. Ainda na perspectiva de Foucault, Ferraro aponta para Nietzsche como esse intelectual extemporâneo ao dizer que:

Como autor moderno e ao mesmo tempo ‘contramoderno’. Escreve Nietzsche na *III Extemporânea*: Porém, mesmo que o futuro não nos deixe esperar nada, a nossa singular existência precisamente na hora atual – o fato inexplicável que vivemos hoje e, contudo, tivemos o tempo infinito para nascer, que não possuímos se não um curtíssimo hoje e nele temos de mostrar por que e para que fim nascemos – encorajamos da maneira mais enérgica a viver segundo uma medida e uma lei nossa. Sobre a nossa existência temos de responder nós mesmos, por conseguinte, queremos agir como os seus verdadeiros timoneiros e não permitir que seja semelhante a uma casualidade desprovida de pensamento. Ela requer uma certa temeridade e um certo azar uma vez que, no melhor dos casos, perder-se-á (SE/Co. Ext. III, §1; KSA, 1.339). Portanto, a tarefa da filosofia não é simplesmente indicar ao indivíduo uma lei da existência, mas também ensinar a procurar uma lei *sua*, uma medida *sua*. Trata-se de individuar o sentido da existência, não num abstrato mundo ideal, mas no até demasiado humano solo das possibilidades que para nós têm validade e que

tornam este ‘nós’ não fruto de uma casualidade, mas de uma capacidade de dar forma. Dar forma à existência, definir a sua posição no presente e a partir do presente parece ser para Nietzsche o que está na própria base da vocação filosófica (FERRARO, 2019, p. 111-112).

Esse trecho é decisivo, pois não apenas reitera o sentido específico de extemporaneidade, mas também a conecta a um elemento importante para nossa tese, a saber, a estreita conexão entre pensamento e ação, precisamente o sentido capaz de justificar a hipótese de um dispositivo metodológico para que a educação filosófica possibilite aos educandos a experiência da crítica transformativa. O horizonte das *Extemporâneas* enfatiza principalmente esse modo de ser. Ser extemporâneo, nesse caso, não é apenas fazer um diagnóstico do seu presente – pertencendo a ele – mas também é dar uma forma a si mesmo e ao seu próprio contexto. O que enfatizamos com isso é que a noção de extemporaneidade não é apenas um importante instrumento crítico de diagnóstico do seu tempo, mas carrega em si uma dimensão prática que alude à importância de ‘dar uma forma’ a si mesmo. Nesse caso, não se trata apenas da compreensão do necessário engajamento ao seu tempo, no sentido de pertencer a ele e incorporar as principais estimativas e características da cultura da sua época, mas para além do próprio engajamento, Nietzsche alude também a uma seara prática que consiste na tarefa de dar forma e construir a si mesmo, apontando claramente um aspecto de conexão entre um modo de pensar e a ação. Interessante ainda, na citação de Ferraro, é que não se trata apenas de uma alusão entre uma maneira de pensar extemporânea e uma ação, mas sobretudo de ‘ensinar’ essa conexão, a ponto de perceber não apenas que Nietzsche realizou em si esse mesmo mecanismo, mas também deixou em aberto a possibilidade de transformar esse dispositivo como horizonte a ser perseguido e, até mesmo, ensinado. É claro que esse ensinamento não se confunde com um receituário pronto, em que seria possível supostamente a aplicação de um método para estudantes que, assim, conseguissem conectar pensamento e ação. Não se trata disso! Trata-se antes da justificativa teórica que possa legitimar o sentido de uma educação filosófica, cuja tarefa estaria a cabo dos educadores, no sentido de levar adiante e experimentar com os estudantes uma concepção de conexão entre pensamento e ação, mas que cada estudante possa, por si mesmo e com base nessa justificativa de dispositivo, construir sua própria conexão entre pensamento e ação. Assim se explica, então, o sentido de que não somos apenas arremessados na ‘casualidade’ do tempo, mas também assumimos uma tarefa de ‘dar forma’ a cada um de nós e, por isso, conecta-se aos poucos a relação entre pensamento extemporâneo e o desdobramento desse pensamento

sob a forma de ação, ‘dando forma’ a cada um de nós e levando adiante a noção crítica sobre a história e seu uso para a vida. Ferraro nos diz que:

De resto, como já Nietzsche tinha sublinhado na *Extemporânea* sobre a *Utilidade e desvantagem da história para a vida*, a leitura da história por parte de cada geração pode ser de grande utilidade desde que esta leitura se destine à definição de uma educação que saiba definir regras e formas de vida capazes de assumir a precariedade do ‘curtíssimo hoje’ que aos homens é dado viver. A história, no seu sentido crítico, torna-se, portanto, também exercício, ontologia crítica do presente (FERRARO, 2019, p. 118).

Para nossa tese, importa compreender que ‘ontologia crítica do presente’, como escreve Ferraro, significa a simultânea reflexão teórica sobre o tempo – no sentido como explicamos a extemporaneidade – e um exercício sobre si – no sentido de um cultivo e de uma tarefa de desdobramento do pensamento e da ação. As relações entre filosofia e forma de vida ficam explícitas. Com essa concepção de conexão entre pensamento e ação, Nietzsche dá um passo a mais para explicar que o exercício crítico da filosofia e o uso da história remetem também a uma espécie de jardineiro, que cultiva para fazer brotar. Não por acaso, Nietzsche foi relativamente próximo das escolas filosóficas helenistas e, certamente, teve impacto na filosofia de Foucault:

A filosofia aparece aqui, num momento de viragem crucial para Nietzsche, como prática e como tarefa. Não é por acaso, por outro lado, que Nietzsche reconhece como a elevação da filosofia acontece precisamente nas épocas em que maior é o perigo para a liberdade e maior a opressão da opinião pública, como no momento em que, em Roma, morre a república e começa a época imperial. E talvez não seja por acaso que Nietzsche reconheça como a maior época filosófica, aquela em que tem mais brilho uma filosofia entendida como maneira de viver, a época estoica e epicureia (FERRARO, 2019, p. 119).

Nesse horizonte, fica mais claro que os textos das *Extemporâneas* não apenas exprimem uma concepção específica de relação com o tempo presente, mas também uma concepção específica de exercício crítico, bem como faz menção a um desdobramento prático como modo de ser no mundo, que objetiva não apenas uma relação de compreensão do tempo presente – uma ‘ontologia crítica do presente’ – mas simultaneamente constrói um horizonte prático de formação. Trata-se então de um confronto com o presente, cuja prática é de construção alternativa de formas de vida, portanto, uma tarefa prática que cada um de nós precisa levar a termo sob o mote de extemporaneidade. Ferraro escreve que:

Nessa perspectiva, o projeto das *Considerações* de Nietzsche parece querer intervir no presente, construir, por sua vez, uma forma de ontologia crítica das atitudes da modernidade – linguísticas, artísticas, filosóficas, psicológicas [...]. Sob o nome de

Unzeitgemässigkeit, ‘extemporaneidade’, ‘intempestividade’, ou ‘inaturalidade’, parece vir a lume a mesma exigência de uma interrogação crítica da ‘atualidade’ (FERRARO, 2019, p. 111).

Sobre essa interrogação crítica, continua Ferraro, “surge uma tarefa filosófica que tem como alvo a construção de uma diferença relativamente ao tempo atual, isto é, de uma contra-modernidade”.

Essa conexão entre o exercício crítico da extemporaneidade e a ação é importante, porque justamente ela pode exprimir os contornos daquilo que trabalhamos sob o nome de dispositivo metodológico para a educação filosófica. Apesar de que ainda vamos detalhar melhor o sentido de tal dispositivo adiante, importa compreender, por ora, que sua justificação teórica remonta a essa conexão entre pensamento e ação, entre exercício crítico e prática de vida no mundo. Além disso, trata-se também de um dispositivo para a educação filosófica, pois faz menção, por ser uma conversão prática, ao cultivo, à formação. Trata-se de uma filosofia que se exprime como conversão e construção de si, no sentido de “tornar-se o que se é”. Se extemporaneidade é a capacidade crítica de distanciamento da situação, estando ainda na própria situação – daí a importância do uso da história para a vida, isto é, do uso crítico da história para fins de transformação e cultivo de si –, o dispositivo metodológico para a educação filosófica implica o uso desse exercício crítico para a própria conversão. Em outras palavras, trata-se de um horizonte teórico que tem por objetivo a conversão de si, a transformação e cultivo de si, produzindo formas alternativas de vida e maneiras distintas de ser no mundo. Nesse sentido, a proximidade dessa hipótese com Foucault fica ainda mais clara no registro de Ferraro:

Para que um acontecimento tenha grandeza, é preciso que duas coisas se reúnam: o grande ânimo daqueles que o cumprem e o grande ânimo daqueles que tomam parte nele. [...] Assim, quem vê aproximar-se um acontecimento, perguntar-se preocupado se os que tomam parte nele serão dignos dele. É este corresponder-se de ação e receptividade que se deve ter em conta e é isto que sempre se aponta, quando se age, nas coisas menores assim como nas maiores. Ao mesmo tempo, raspando o que está na superfície das atitudes, para descobrir o que está no fundo das formas culturais que se coagulam em instituições, ou das instituições que se coagulam em atitudes, esses textos retomam uma tradição da filosofia como ‘maneira de viver’, e não como simples exercício teórico. Um exercício ‘prático’ que, no seu constante diálogo com o presente e com o núcleo de filisteísmo que ele apresenta, abre à possibilidade da ‘vida outra’ que Foucault individua como trato, quer da tradição da *parrésia*, quer da interrogação moderna sobre a atualidade. No seu apelo polêmico a uma conversão filosófica, Nietzsche surge, portanto, nas *Extemporâneas* (FERRARO, 2019, p. 119).

O que queremos enfatizar, portanto, é que uma noção forte de ‘prática’ está conectada com a concepção teórica do modo crítico de pensar que caracteriza a noção de

extemporaneidade, justificando o que chamamos aqui de um dispositivo metodológico. É preciso dizer, novamente, que não queremos afirmar que esse dispositivo se confunde com algum receituário pronto e acabado, que se poderia ‘empregar’ com os estudantes. Ao contrário, tal dispositivo apenas enfatiza a conexão pensamento e ação, mas que por sua vez também está associado a uma concepção maior de *Bildung*; essa última, como se sabe, é algo sempre inacabado e em processo contínuo de produção. Nesse dispositivo, não é possível pensar em educação filosófica sem uma conversão, uma transformação. Tornar-se extemporâneo significa, ao mesmo tempo, transformar a si e ao contexto mesmo em que se vive. A seguir, vamos detalhar mais um pouco alguns experimentos metodológicos que de alguma maneira fazem alusão a essa conexão entre pensamento e ação, no sentido de indicar em que medida o pano de fundo nietzschiano da extemporaneidade – tanto em seu aspecto teórico quanto nessa última conexão entre pensamento e práxis – pode ser vinculado a debates específicos do campo da Educação contemporânea.

1.3 EXPERIMENTOS COM O CONCEITO DE EXTEMPORANEIDADE

Nessa etapa da pesquisa, vamos ampliar a abordagem sobre a extemporaneidade, no sentido de indicar que ela pode saltar e ir além da letra nietzschiana, inclusive em áreas distintas, encontrando eco em outros autores. Se pudemos ver que a interpretação de Ferraro indica uma estrutura de ontologia crítica do presente, que tem na extemporaneidade a possibilidade de construção de novas formas de vida, portanto, um desdobramento prático que pode sim ser caracterizado como um cultivo de si ou uma autoformação, veremos a seguir que a noção de extemporâneo também encontra eco na educação, em algumas práticas metodológicas, além de se vincular a uma noção mais ampla de perfeccionismo na educação.

1.3.1 As implicações do conceito de extemporaneidade para a ‘educação da atenção’: participação/observação na pesquisa antropológica

As últimas produções científicas demonstram a transição paradigmática decorrente das novas metodologias de pesquisa pós-qualitativas que pressupõem um engajamento do pesquisador capaz de desconstruir algumas das dicotomias conceituais cristalizadas na modernidade, por exemplo, a contradição entre observação e participação, algo que implica o reconhecimento de que não estamos absolutamente imunes ao observar algo, no sentido de que já desde sempre carregamos elementos (muitas vezes não formulados) em nossas

observações. Um dos desafios teóricos, nesse caso, é justamente conjugar a tarefa metodológica de observação e participação: não estamos absolutamente imunes, mas também não estamos subjugados ao contexto. Aspectos dessa transição em alguns debates sobre metodologia, atualmente, podem se assemelhar àqueles apontados por Nietzsche no decorrer da sua obra, conhecida pela sua cáustica crítica à cultura da modernidade, com ênfase à ciência e à moral, e cujo conteúdo de alguma maneira também põe em questão a suposta contradição observação/participação, com impactos, inclusive, na Educação.

Há similitudes entre extemporaneidade e educação para a atenção, especialmente no que se refere a observação/participação. Isso significa, conforme veremos em Ingold, que nunca somos neutros ou imunes a uma observação, de modo que, ao observar, somos partícipes do próprio contexto observado. O exercício teórico da educação para atenção implica justamente que o pesquisador ou observador seja capaz de lidar com a simultânea e paradoxal tarefa de pertencer à situação (na medida em que dela participa), mas também, simultaneamente, estar distanciado dela (na medida em que a observa).

Nesse sentido, são tomados aqui como chaves de leitura para aproximação da extemporaneidade alguns aspectos da abordagem sobre a **educação para a atenção**, tema atual de Timothy Ingold, professor de antropologia social da Universidade de Aberdeen. Assim, o objetivo de lançar mão de Ingold nesse tópico da tese é apresentá-lo como mais uma nuance do conceito de extemporaneidade e perceber a maneira como ele se exprime e se conecta com algumas discussões metodológicas – no caso de Ingold é na área de etnografia. Essa nuance também pode ser pensada, em termos metodológicos, como horizonte da educação que enfrente temas emergentes da corrente do pós-humanismo, do materialismo e da teoria não representacional, registrada como ‘educação para a atenção’. Nesse caso, trata-se de uma discussão teórica sobre o conceito de extemporaneidade e os aspectos metodológicos da pesquisa etnográfica pós-qualitativa, baseada no estudo que se faz sob uma concepção configurada como sistema dinâmico compreendido como ‘malha do fluxo da vida’. Os resultados dessa discussão reforçam os fundamentos filosóficos da chamada ‘educação da atenção’, entendida aqui como exemplo da **desconstrução dos pares dicotômicos da modernidade, como observação e participação ou mesmo razão e emoção, hoje presentes na base das pesquisas científicas**. Essa discussão pode ampliar a compreensão do conceito nietzschiano de extemporaneidade, principalmente para observar seu desdobramento em outras áreas. A noção de educação para a atenção, a nosso ver, pode ser um horizonte a mais para exprimir o dinamismo e a versatilidade do conceito de extemporaneidade, tanto em outros pensadores quanto em outras áreas.

Nos textos de Timothy Ingold¹⁸, há algumas passagens que nos aproximam à ideia de um engajamento ‘visceral’, capaz de romper com dicotomias presentes nas metodologias de pesquisa. Mas, isso não se faz de súbito, porque inclui “o compromisso aberto e de longo prazo, a atenção generosa, a profundidade relacional e a sensibilidade do contexto” (INGOLD, 2016, p. 405). A relevância dessa discussão para a tese está em apontar para a necessária reformulação do pensamento do pesquisador que, independente da área específica de atuação, necessita dessa abordagem caracterizada pela complexidade que engendra o universo da pesquisa em educação, e que consiste não apenas em modificar sua posição em relação à observação – renunciando à suposta observação fria e desinteressada –, mas também assumindo a interdependência entre observação e pertencimento. A questão decisiva que se coloca é pensar em que medida as novas metodologias empregadas em outras áreas, como, por exemplo, na etnografia, que não separam mais o ‘observar’ do ‘participar’, auxiliam na construção de uma extemporaneidade; ou ainda, um sujeito extemporâneo que, ao mesmo tempo, é uma condição necessária para o sujeito da pesquisa.

Nossa hipótese é que esse movimento que acontece por via da ‘educação para atenção’ é semelhante ao movimento que ocorreu entre Nietzsche e sua relação com a educação, de modo que as considerações de Ingold sobre a etnografia nos levam a perceber o papel autorreferencial do conceito de extemporaneidade: estamos em uma situação, mas é preciso a tarefa da práxis crítica de distanciamento dela, assim como no caso da estrutura da educação para atenção, em que não apenas observamos friamente uma situação, mas ao mesmo tempo também dela participamos (sem dicotomia). Assim, a conexão do horizonte teórico nietzschiano será conduzida em direção aos temas desenvolvidos especificamente em dois artigos de Ingold, intitulados *Da transmissão de representações à educação da atenção* (2010) e *Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia* (2016). Este último título é extremamente significativo por aproximar de maneira mais clara a educação da atenção com o que almejamos chamar nesta tese de educação para a extemporaneidade.

A aproximação inicial da noção de extemporaneidade com a metodologia que conjuga observação e participação de Ingold pode ser feita por meio daquilo que Nietzsche chamou atenção, ou seja, a capacidade de ‘dedos para nuance’, que pode significar a conquista de alguém que agora pode olhar à distância mesmo que mergulhado na situação. Trata-se de uma hierarquia no interior da própria alma que aprendeu a selecionar. Essa hierarquia é oriunda da

¹⁸ Timothy Ingold é PHD em Antropologia e professor de Antropologia Social. Department of Anthropology School of Social Science. University of Aberdeen, Scotland (UK). E-mail: tim.ingold@abdn.ac.uk

própria jovialidade, pois “ele reage lentamente a toda forma de estímulo, com aquela lentidão cultivada nele através de uma demorada cautela e orgulho alcançado – examina todo estímulo que se lhe acerca, e está longe de ir ao seu encontro” (EH, *Por que sou tão sábio*, 2). Esse olhar à distância e esse aprendizado da ocasião apropriada, do tempo certo das coisas, é a gradativa conquista da habilidade de observar com lentidão, deixando as coisas se aproximarem; porém, não se trata da observação de maneira fria que aparta o próprio observado. Ao contrário, trata-se de ‘dedos para nuance’ típicos de alguém que observa ‘de longe’, mas envolvido diretamente na situação.

Como o conceito de extemporaneidade não tem um conteúdo objetivo e fechado em definitivo, ele está muito próximo também de uma dimensão estética, de um substrato da experiência vivenciada, sentida de forma individual e que pode se desdobrar, conforme vimos, como construção de uma forma de vida. E de fato, como visto anteriormente, Nietzsche esteve absolutamente engajado com seu tempo, efetivamente preocupado com as questões da sua época como típico filósofo do seu tempo, mas, simultaneamente, foi capaz de se distanciar do seu próprio tempo, a fim de pensar para além dele e, com isso, construir as genuínas condições da criação, inclusive de criação de si. Nietzsche exprime, então, não apenas o filósofo que pensa e elenca os problemas do seu tempo, mas também o filósofo extemporâneo que supera em si os efeitos da sua época, para poder pensar além dela, isto é, como filósofo extemporâneo. Nessa condição, ele situa as preocupações com o tema da educação/formação de diferentes modos, em diferentes contextos de produção filosófica, com vistas à superação da sua própria época. Essa variante existencial associada com a metáfora dos ‘dedos para nuances’ é importante, porque carrega consigo um horizonte afetivo que endossa o fato de que em qualquer observação, estamos sempre inseridos de alguma maneira – e até mesmo confundidos – com aquilo que observamos. Na observação, pertencemos diretamente também ao que é observado, na medida em que estamos no mesmo contexto daquilo que observamos. A variante existencial, portanto, não pode ser simplesmente abandonada, como se isso fosse possível (a não ser como uma variante do ideal ascético típica da ciência que separa observação e participação).

Uma dimensão imanente e transcendente seria o quadro teórico necessário para observar, diagnosticar, contemplar, analisar e criticar a realidade com um grau de complexidade e profundidade, que também propicia ir além do seu tempo. A relação paradoxal de pertencer à situação em que se observa, mas também de estar distanciado dela é elemento presente na etnografia ingoltiana e age de forma simultânea para compreender e vivenciar o seu tempo. Certamente um modo de ser que não apenas flerta com a noção de

extemporaneidade, como vimos, mas exprime aquele modo de ser indispensável para o pesquisador. Em termos específicos, o debate metodológico em torno da etnografia em Ingold apresenta traços do exercício extemporâneo e, com ele, podemos pensar o dispositivo metodológico para a educação filosófica. Nesse debate que fazemos com Ingold, enfatizamos exemplos em que se percebe essa vivência de distanciamento da situação na situação para além da letra nietzschiana, mas que ainda carrega as condições simultâneas de engajamento e distanciamento do próprio tempo.

Iniciando a análise dessa relação a partir de alguns dos escritos de Nietzsche, por exemplo, no aforismo 7 do capítulo *Incursões de um extemporâneo* do *Crepúsculo dos ídolos*, registramos a importância de retornarmos à crítica da *Moral dos psicólogos*. Nietzsche escreve:

Moral para psicólogos. — Não praticar psicologia de manual! Nunca **observar por observar!** Isso dá uma falsa ótica, um olhar de soslaio, algo forçado e exagerado. Vivenciar como um *querer* vivenciar — isso não funciona. Não é *lícito* olhar para si na vivência, qualquer olhar assim se converte em ‘mau olhar’. Um psicólogo nato guarda-se instintivamente de ver por ver; o mesmo é válido ao pintor nato. Ele nunca trabalha ‘segundo a natureza’, — relega aos seus instintos, sua *câmera obscura*, o crivar e o exprimir o ‘caso’, a ‘natureza’, o ‘vivenciado’. [...] A natureza não é qualquer modelo. Ela exagera, desfigura, deixa lacunas. O estudo ‘segundo a natureza’ me parece um signo ruim: revela submissão, fraqueza, fatalismo (CI, *Incursões de um extemporâneo*, 7, grifo nosso).

Nesse trecho Nietzsche escreve diretamente sobre a exigência de observar de um modo mais peculiar — lembrando aqui daquela variante existencial de ‘dedos para nuances’ —, em que alguém é capaz de enxergar o escuro do seu tempo, indicando um exercício do ver para além das evidências factuais. Isso significa, de um lado, estar na situação afetivamente envolvido, mesmo porque a frieza da observação é colocada em xeque por Nietzsche; e, de outro lado, saber ir além do observado, mesmo ciente de que essa relação é paradoxal. Mas o que subjaz a essa concepção é a crítica de Nietzsche à observação desinteressada, aquela típica da observação científica que reivindica objetividade, cuja posição estaria compreendida uma suposta distância imune à situação em que se observa. É preciso guardar-se de ‘ver por ver’, renunciando então a essa suposta frieza científica. Qualquer metodologia que pressupõe apenas uma posição transcendente/externa ao que se observa estaria comprometida e colocada em xeque. O elemento imanente/interno à observação, aquele em que se pressupõe estar na situação, é parte integrante de um dispositivo metodológico que se pretenda caracterizado como extemporâneo.

Ao lado da observação que nunca é desinteressada, é preciso mencionar também a virtuosidade dos antagonismos. Na relação de extemporaneidade, o horizonte do confronto virtuoso, da oposição que não exclui, mas constrói, do antagonismo que não elimina, mas soma para tornar ainda mais forte, são características também imprescindíveis em uma pesquisa. Isso significa que não apenas a extemporaneidade pressupõe um agonismo saudável, em função da sua própria dinâmica de confrontação com um tempo e seu distanciamento, mas também o horizonte de um dispositivo metodológico igualmente carrega um substrato de antagonismo saudável. Ali não se pressupõe nem a frieza da observação apartada da participação afetiva, nem o argumento da autoridade ou da “vontade de verdade” (ABM, 5) que já observa desde uma perspectiva/hipótese definida previamente e apenas depois ‘procurada’. Tanto na dinâmica da extemporaneidade quanto em qualquer dispositivo metodológico, o saudável antagonismo está presente. Como sabemos, Nietzsche foi o pensador do antagonismo e conferiu uma carga positiva a ele. Nesse caso, precisamos incluir não apenas a observação em que se está ciente dos elementos imanentes e transcendentais, mas também observar antagonismos.

No aforismo 17 desse mesmo capítulo de *Crepúsculo dos ídolos*, Nietzsche se refere à importância do antagonismo simultâneo para a condição de extemporâneo: “Os homens mais espirituais, pressupondo-se que sejam os mais corajosos, também experimentam as mais dolorosas tragédias: mas justamente por isso eles honram a vida, por que ela lhes opõe o seu máximo antagonismo” (CI, *Incursões de um extemporâneo*, 17). Além disso, Nietzsche ainda escreve que “somos *fecundos* apenas ao preço de sermos ricos em antagonismos; permanecemos *joventes* apenas sob a condição de que a alma não relaxe, não busque a paz...” (CI, *Moral como antinatureza*, 3). A virtuosidade do antagonismo inclui tanto a dimensão existencial do antagonismo interior, quanto também o confronto e o antagonismo exterior com contextos, pessoas, situações. A relação de embate, então, inclui não apenas o amigo que não oferece resistência, mas também o inimigo nobre como se fosse necessário para a subsistência e fortificação de nós mesmos; pois, segundo o autor a “‘paz de espírito’ pode ser [...] o começo da fadiga, a primeira sombra que a noite, que toda espécie de noite lança” (CI, *Moral como antinatureza*, 3). Esta crítica à então prometida e almejada ‘paz de espírito’ está vinculada à ideia de verdade, de hegemonia de categorias e valores morais que minimizam a condição da espécie, especialmente a condição conflitiva. É preciso disposição para o antagonismo, e não apenas uma busca por adaptar teorias ou condições. Na condição extemporânea, é preciso saber que adaptação não está em questão. A propósito disso, no mesmo capítulo intitulado *Moral como antinatureza*, o autor se refere à teoria darwinista:

Anti-Darwin. – No que se refere à famosa ‘luta pela vida’, me parece que por vezes é mais afirmada do que provada. Ela ocorre, mas enquanto exceção; o aspecto global da vida *não* é o estado de necessidade, de fome, mas muito mais de riqueza, a opulência, inclusive a absurda perduliedade, – onde se luta, luta-se por *poder* [...]. As espécies *não* crescem em perfeição: os fracos sempre assenhoram novamente dos fortes, – isso faz com que sejam o grande número, que sejam também *mais inteligentes...* (CI, *Incursões de um extemporâneo*, 14).

Para além de uma relação com a vida na sua evolução e adaptação, essa passagem pode representar o que Nietzsche chamou de moral antinatural: aquela que, segundo ele, “até hoje [é] ensinada, venerada e pregada, volta-se, pelo contrário, justamente *contra* os instintos da vida – é uma *condenação*, ora secreta, ora ruidosa e insolente, desses instintos” (CI, *Moral como antinatureza*, 4). De modo mais específico, trata-se de reconhecer as forças contrárias entre a moral e os instintos e ressaltar o antagonismo como uma possibilidade de tornar a espécie (ou qualquer outra coisa que esteja em movimento dialético) mais forte.

Ora, justamente esse arcabouço de características – a simultânea posição transcendente e imanente, a variante existencial dos ‘dedos para nuance’ e o estímulo ao antagonismo produtivo – é o pressuposto para vincular essas passagens de Nietzsche com algumas abordagens de Ingold (2016), quando escreveu o artigo que intitulou como: *Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia*. Nele, a propósito do dispositivo metodológico da pesquisa especialmente em antropologia, Ingold explica que:

Esse procedimento, no qual ‘etnográfico’ parece ser um substituto da moda para ‘qualitativo’, ofende todos os princípios da investigação antropológica apropriada e criteriosa – incluindo o compromisso aberto e de longo prazo, a **atenção generosa, a profundidade relacional e a sensibilidade ao contexto**. E se está certo em relação a ele. Tem-se igualmente o direito de protestar quando aqueles que avaliam os projetos exigem, em nome da etnografia, a mesma aderência cega aos protocolos da metodologia positivista, ao demandar que se especifique, por exemplo, com quantas pessoas se pretende conversar, por quanto tempo, e como elas serão selecionadas. Contra esses parâmetros, a pesquisa antropológica está fadada a ser desvalorizada (INGOLD, 2016, p. 405. Grifo meu).

A crítica epistemológica apontada pelo antropólogo fornece condições para inserirmos aqui sua hipótese da observação e participação como dispositivo metodológico na pesquisa antropológica, condição essa que pode ser aproximada do conceito de extemporaneidade, o ‘modo de ser’ nietzschiano. Nesse sentido, essa hipótese de conjugação observação/participação se converte em uma noção autorreferencial, na medida em que a pergunta também se refere ao procedimento em que alguém não apenas observa algo, mas

participa diretamente desse algo e, conseqüentemente, observa a si mesmo também, enquanto é partícipe da mesma situação. Assim é que a crítica de Ingold se torna ainda mais desafiadora, pois aponta para a conjugação de vetores (observação/participação) no mecanismo da pesquisa em antropologia. Ora, não é outro desafio da extemporaneidade, a não ser justamente essa situação paradoxal de pertencer e distanciar-se simultaneamente do contexto. Tão logo Ingold distingue o desafio de superar a metodologia positivista, indicando um contexto em que não há mais dicotomia entre observar e participar, ele levanta o desafio hermenêutico de pensar a pesquisa ou um dispositivo metodológico em que o exercício da reflexão se faz de um ponto de vista interior ao contexto, mas também exterior ao contexto observado. De qualquer modo, consideramos que justamente aquele que observa tem de estar diretamente vinculado e assumir-se como partícipe do contexto e daquilo que observa ou analisa. Esse desafio de Ingold habilita para sua ênfase na ‘atenção’, mas também é o aspecto que se assemelha ao desafio da extemporaneidade, de pertencer e se distanciar ao mesmo tempo.

Assim, Ingold destaca a possibilidade de observar a partir de dentro, quer dizer, uma posição imanente/interna. Para ele:

Observação e participação [...] produzem tipos diferentes de dados – objetivos e subjetivos, respectivamente. Então como compatibilizar o engajamento da participação com o distanciamento da observação? Questões como essas se fundamentam numa certa compreensão da imanência e transcendência que está profundamente ancorada nos protocolos da ciência normal, segundo os quais a existência humana divide-se entre estar **no** mundo e conhecer **o** mundo. A suposta contradição entre participação e observação não passa de um corolário desse divisor. É como se fosse possível aspirar à verdade sobre o mundo apenas através de uma emancipação que faz com que se desligue dele, e que provoca um estranhamento de nós mesmos. [...] Nada poderia ser menos verdadeiro. Pois observar não é objetificar; é atender as pessoas e coisas, aprender com elas e acompanhá-las em princípio e prática. Com efeito, não pode haver observação sem participação – ou seja, sem uma composição íntima, na percepção como na ação, entre observador e observado. [...] Assim, a observação participante **não** é, em absoluto, uma técnica à paisana para coleta de informações das pessoas, sob o pretexto de estar aprendendo com elas. É, antes, a contemplação, em ato e palavra, daquilo que se deve ao mundo pelo próprio desenvolvimento e formação. É isso que se entende por compromisso ontológico (INGOLD, 2016, p. 407).

Essa passagem é extremamente elucidativa e vale a pena comentá-la para exercitar a relação com a dinâmica da extemporaneidade e, assim, entendermos melhor como essa dinâmica se estende também além dos textos nietzschianos. Ingold deixa claro logo de início o desafio da relação observação/participação: “como compatibilizar o engajamento da participação com o distanciamento da observação?”. A pergunta, de certa forma, é provocativa, pois de maneira alguma o autor entende que as duas variáveis da pergunta

precisam ser separadas (a não ser na metodologia positivista), embora esteja bem claro que se trata de um desafio da ‘ciência normal’, quer dizer, aquele da crítica imanente e transcendente, segundo a qual o pesquisador, ao mesmo tempo em que observa para conhecer o mundo, é partícipe do mundo que quer conhecer. Isso significa que Ingold está questionando o preconceito positivista, segundo o qual o observador pode se colocar ‘à paisana’ para conhecer o mundo. Mas também deixa claro que é fundamental, em um dispositivo metodológico de pesquisa, levar em conta a posição do próprio observador, aquele externo em relação ao mundo e ao objeto que observa, e aquele interno, pois Ingold pressupõe que aquele que observa também é partícipe do observado. Essas características virtuosas da pesquisa, como a atenção generosa, a profundidade relacional e a sensibilidade ao contexto não são conquistadas por meio do preconceito positivista, que pressupõe a dicotomia ascética entre observador e observado, mas sim, por meio da conjugação desafiadora entre observação e participação.

De qualquer modo, o trecho que analisamos insere a problemática metodológica da posição imanente e transcendente daquele que pesquisa para conhecer. Sua hipótese inicial, contudo, é clara: as duas posições se misturam e, por isso, residem aí o desafio teórico e a virtuosidade para produzir “atenção generosa, a profundidade relacional e a sensibilidade ao contexto”. Ingold enfatiza que um desligamento do mundo é impossível, de modo que precisamos assumir o vetor ‘participação’ no exercício da observação. Ao propor a observação e a participação como condições simultâneas, o conhecimento resultante dessa experiência concilia subjetividade e objetividade e faz com que opostos coexistam na mesma situação. Garante-se assim a máxima aproximação de uma realidade possível de ser conhecida por meio não apenas da observação fria ascética, mas por meio de uma vivência. A sensibilidade antropológica que caracteriza o ‘compromisso ontológico’ é pensada como o cerne do que denominou a educação para a atenção. O desafio metodológico da conjugação observação/participação não exprime então apenas um distanciamento frio, mas uma vivência, uma experiência que pressupõe engajamento e escuta, atenção relacional. Essa nova maneira de pensar a metodologia de pesquisa na área antropológica, como se nota, tem estreita relação com o desafio do modo de ser extemporâneo, pois justamente remete ao paroxismo do pertencimento e do distanciamento simultâneos. O que Ingold enfatiza, no fundo, exprime o mesmo pano de fundo da dinâmica extemporânea de ser capaz de enxergar o escuro nas luzes do tempo, na medida em que é preciso sim um distanciamento da situação, sem pressupor que essa distância é desligamento, mas ao contrário, participação na própria situação.

Ainda sobre a condição que se realiza pelo observar e participar configurada na

intersubjetividade da experiência, Ingold explica que “praticar a observação participante é juntar-se em correspondência àqueles com quem se aprendeu ou entre os quais se estudou, num movimento que, ao invés de voltar no tempo, segue em frente. Aqui está o propósito, a dinâmica e o potencial educacional da antropologia” (INGOLD, 2016, p. 409). A conjugação observação/participação nessa metodologia pressupõe também que o aprendizado é conjunto, um movimento que entrecruza observador e outros participantes, por isso não é mais retorno no tempo como se alguém pudesse se colocar fora do tempo para olhar retrospectivamente algo que se deu, mas envolvimento simultâneo com ele.

Outro texto do antropólogo que aprofunda a crítica que ele dirige ao cognitivismo clássico tem como título *Da transmissão de representações à educação da atenção*. Nele, o autor afirma que:

O nosso conhecimento consiste, em primeiro lugar, em habilidades, e que todo ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática. [...] Minha crítica, portanto, é mais dirigida contra o cognitivismo na sua roupagem ‘clássica’ do que contra sua alternativa ‘emergentista’. [...] A solução, eu afirmo, é ir além da dicotomia entre capacidades inatas e competências adquiridas, através de um enfoque sobre as propriedades emergentes de sistemas dinâmicos. Habilidades, sugiro eu, são melhor compreendidas como propriedades deste tipo. É através de um processo de habilitação (*enskilment*), não de enculturação, que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria de suas predecessoras. Isto me leva a concluir que, no crescimento do conhecimento humano, a contribuição que cada geração dá à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, mas uma educação da atenção (INGOLD, 2010, p. 7).

Ressaltamos neste trecho a caracterização de todo ser humano por meio da interdependência entre percepção e agência. Nesse caso, não se trata mais de considerar o pesquisador (ou mesmo um estudante que irá investigar algo) como alguém que, de um lado, pressupõe capacidades inatas, ou, de outro, alguém que adquire competências. Trata-se, antes, de alguém que, ao se inserir em uma determinada situação para observar algo, exerce o papel tanto de alguém que é um depósito de percepções, ou seja, alguém que é afetado e se deixa afetar pelo ambiente e pela situação, mas que também é capaz de agir simultaneamente a partir das percepções que recebe e das que já possui. Novamente, não há dicotomia na relação de investigação, como se o pesquisador já tivesse em si todo o arsenal de competências que adquiriu ou que possui de maneira inata. Há uma via de mão dupla entre ser afetado e afetar, entre considerar que recebemos percepções, mas somos agentes sobre a situação. Isso também resulta na conclusão de que processos de conhecimento não são estáticos, no sentido de um observador que atua sozinho e separado, mas tão logo Ingold enfatiza a interdependência entre percepção e agência, habilidades são conquistadas na complementação entre agência e

percepção em processos dinâmicos e contínuos. Daí a conclusão de que o conhecimento não seria apenas uma transmissão daquilo que foi acumulado anteriormente, mas um conhecimento dinâmico em que aquilo que foi acumulado também se complementa, de maneira dinâmica, no confronto saudável com novas gerações e novos conhecimentos.

Ora, nessa nova concepção, uma educação para a atenção ganha o primeiro plano, bem como aquela habilidade do pesquisador que precisa ter ‘dedos para nuances’. Atenção, aqui, não pressupõe mais, por exemplo, um estudante que será repositório de saberes acumulados, mas interconexão mútua de aprendizados em que se é observador e partícipe, em que percepção e agência são interdependentes. Nessa relação de ‘atenção’, subjaz além disso aquele antagonismo saudável de que falamos anteriormente. Sem esse antagonismo saudável, um estudante é mero objeto a ser dominado, prevalecendo a autoridade e não a atenção, ou ainda a noção de que há um observador com competências e capacidades inatas que apenas explica um saber acumulado. Ao contrário disso, como escreve Ingold, “a solução [...] é ir além da dicotomia entre capacidades inatas e competências adquiridas, através de um enfoque sobre as propriedades emergentes de sistemas dinâmicos” (2010, p. 15). Enfatizamos que sistemas dinâmicos, aqui, são entendidos como processos que se retroalimentam continuamente. Na base dessa concepção está o pressuposto explicado anteriormente da simultaneidade entre observação e participação, mas também a superação moderna da dicotomia inato/adquirido. Sistemas dinâmicos significam que as coisas se movimentam simultaneamente, por meio do confronto saudável em que não se pressupõe ninguém isolado e nem desligado de qualquer participação.

Para Ingold (2010, p. 10), quando pensar no desenvolvimento biológico integrado à história humana, faz pergunta epistemológica sobre “como cada geração contribui para a cognoscibilidade da próxima?”. Justamente na superação da dicotomia entre o inato e adquirido é que surge uma possibilidade de resposta. Segundo o autor:

È através do trabalho de copiar, então, que as bases neurológicas das competências humanas se estabelecem. Isto não é para negar que a organização neural resultante possa assumir uma forma modular; é para insistir, todavia, que a **modularidade se desenvolve** (Ingold, 1994, p. 295), e que a maneira exata como este empacotamento ocorre dependerá das especificidades da experiência ambiental (INGOLD, 2010, p. 15).

A compreensão da forma ‘modular’ se faz a partir da ideia anterior de sistemas dinâmicos. É claro que somos um conjunto de percepções e, ao recebermos as informações acumuladas, tendemos a construir condições para ‘copiar’. Mas o que Ingold enfatiza é que

esse sistema não é estático e nem dicotômico, como vimos. Trata-se, antes, de um sistema dinâmico que se modula conforme acontece o processo interdependente entre condições inatas e conteúdos culturais adquiridos, a conquista de habilidades cujo procedimento é uma consideração da simultaneidade entre percepção e ação, passividade e atividade na pesquisa. Essa característica modular, por sua vez, também não atinge um ponto e revela-se como condição última, mas ela novamente dá um passo adiante e reinicia seu processo de desenvolvimento, em uma dinâmica ininterrupta. Assim, a contribuição decisiva de Ingold está no objetivo do autor em superar a ideia dicotômica e opositora “entre mecanismos cognitivos inatos e conteúdo cultural adquirido, mostrando como as formas e capacidades dos seres humanos, assim como aquelas de todos os outros organismos, brotam dentro de processos de **desenvolvimento**” (INGOLD, 2010, p. 10), ou seja, o pressuposto de sistemas dinâmicos e modulares em um processo investigativo, como esse na área antropológica.

Em suma, a educação para atenção implica nesse dinamismo e modularidade em desenvolvimento, mas o pressuposto básico é a superação da dicotomia entre observação/participação, mas também entre capacidades inatas e competências adquiridas, considerando que o processo investigativo ocorre a partir da interdependência entre esses mesmos domínios. Uma geração contribui para a ampliação do conhecimento, porque a posição do pesquisador tem de se alterar. Nela, aquele que pesquisa não ocupa posição externa, nem vê seu objeto de investigação ou interlocutores como meramente passivos, ao ponto de se colocar totalmente desligado do contexto em si e do contexto dos seus interlocutores. É na atenção e na atenção relacional que investigações se tornam ainda mais dinâmicas e modulares, capazes de se reinventar continuamente.

Retomemos os pressupostos de Nietzsche sobre o conceito de extemporaneidade, agora para associá-los com a atenção relacional da pesquisa etnográfica de Ingold. Como sabemos, Nietzsche também fez críticas à ciência e sua reivindicação de objetividade, cujo modelo de interlocução é aquela positivista, em que se pressupõe um desligamento frio e desinteressado de qualquer investigação. Na *Genealogia da moral* sabemos que Nietzsche caracterizou a ciência como herdeira dos ideais ascéticos. Não há pesquisa desinteressada e nem sequer observação desinteressada. Estamos sempre comprometidos de alguma maneira em qualquer observação, ou, para empregar os termos de Ingold, somos sempre participantes diretos em qualquer observação, sem que se possa separar/desligar essas duas instâncias. Não há ruptura, mas sincronismo entre inserção e distanciamento. A extemporaneidade tem de ser carregada, como vimos, com aqueles ‘dedos para nuances’, em que não pressupomos alguém completamente isolado e desligado das situações; antes disso, trata-se de compreender alguém

que se deixa afetar, que é afetado e insiste na abertura a ser afetado pelas coisas, pessoas e situações, mas simultaneamente não é passivo apenas para ser afetado, mas exerce uma atividade, uma agência que consiste justamente nos esforços e desafios de distanciamentos em meio às situações. Assim, constatamos que Nietzsche é claramente um crítico da mesma dicotomia criticada por Ingold, caso consideremos a noção de extemporaneidade naquele duplo aspecto simultâneo de pertencimento e distanciamento, ou engajamento e distância.

A dinâmica de pesquisa etnográfica que conjuga percepção e agência está segue a mesma dinâmica da extemporaneidade. Se, de um lado, somos afetados e estamos configurados como depositário de percepções, nesse caso, uma posição de passividade em que somos atingidos por saberes, afetos e estímulos, de outro, exercemos uma atividade porque também somos agentes nesse processo. Estamos em uma situação e somos afetados por ela, mas também exercemos atividade crítica de distanciamento, ou seja, somos um conjunto modular de percepção e agência, ou seja, a dinâmica da extemporaneidade se assemelha à dinâmica explicada por Ingold sobre a metodologia de pesquisa em antropologia.

Também em Nietzsche a dicotomia atividade/passividade é superada, pois ambas as variáveis se misturam e se modulam em constante desenvolvimento. Na dinâmica – tanto da proposta de Ingold quanto da extemporaneidade de Nietzsche – o antagonismo entre as partes não pode ser desconsiderado. Certamente, trata-se daquele antagonismo virtuoso que se adquire pelo hábito e que, ao invés de aniquilar o oponente, trava uma relação agonística cuja disputa os fortalece mutuamente. Esse antagonismo forma o cenário da prática da atenção relacional, como bem analisou a pesquisadora Marta Faustino, ao discorrer sobre o tema da grande saúde na filosofia de Nietzsche. A filósofa portuguesa destaca a forma como Nietzsche se concebe entre contrários (decadente e não decadente)¹⁹ e nos diz que:

Se há algo que, aos olhos de Nietzsche, constitui a sua própria ‘idiossincrasia’ e singularidade na filosofia, não é o facto nem de ter sido saudável, nem de ter sido doente, mas sim a peculiaridade de ter sido ambos ao mesmo tempo: simultaneamente são e doente, decadente e não decadente, fim e começo, declínio e ascensão. Este é, por sua vez, o sinal distintivo da *grande saúde*: quem possui a *grande saúde*: ou é ‘profundamente saudável’, não é nem simplesmente saudável, nem simplesmente doente, mas necessariamente ambos ao mesmo tempo (FAUSTINO, 2016, p. 18).

De qualquer modo, o grande feito é perceber que temos na filosofia de Nietzsche alguns pressupostos que, se não rompem, minimizam as dicotomias do estudo representacional, tal como propõe Ingold, se levarmos em conta a estrutura do conceito de

¹⁹ Cf.: EH, *Por que sou tão sábio*, 2.

extemporaneidade presente no pensamento de Nietzsche, a fim de desdobrar esse conceito nas situações da pesquisa etnográfica. Ambos os autores, nesse caso, se assemelham naquilo que foi denominado de ‘educação para a atenção’. Nela, encontramos uma experiência de troca, cujo antagonismo não é excludente, em que exercemos simultaneamente o duplo papel de partícipes e observadores, cujas variáveis não são excludentes, mas complementares. Nesse caso, tendemos a reafirmar que a hipótese de Ingold se coaduna bem com a dinâmica da extemporaneidade, de modo que podemos compreender como esse caro conceito nietzschiano se estende para além da sua própria filosofia. Assim, aos poucos, construímos nossa própria justificação de um dispositivo metodológico para a educação filosófica.

Passamos adiante com outro desdobramento da extemporaneidade em outros autores contemporâneos.

1.3.2 O ensaio e o aforismo como expressão escrita do pensamento extemporâneo

Outro aspecto para exemplificarmos de que forma o conceito de extemporaneidade pode aparecer como dispositivo metodológico da educação filosófica, estendendo-se para além da letra nietzschiana, ocorre por meio da sua configuração na escrita. Entende-se que observar de modo a enxergar a obscuridade do tempo recai na necessidade de expressar o que se vê na obscuridade, de forma que essa expressividade mantenha o receptor com o seu pensamento crítico ativo para que também se lance à busca das obscuridades da sua época. Nesse caso, é preciso indicar que há uma estratégia de escrita que pode ter paralelos no tocante à dinâmica da extemporaneidade. Trata-se da escrita do que se vê, no escuro do tempo, isto é, aquilo que fica à sombra da luz do conhecimento e não pode ser transmitido sob condições sistemáticas textuais, sob o risco de tornar-se luz que cega. Isso significa que a práxis extemporânea não exige apenas o desenvolvimento de um modo de ser no mundo, mas também uma maneira de exprimir pela escrita essa própria práxis. Assim, focaremos nessa parte como uma estrutura de escrita pode estar para além da letra nietzschiana, mas ainda fazendo estreita relação com a dinâmica da extemporaneidade.

Para explicar esse aspecto, tomamos dois estilos textuais que consideramos meios para expressar o pensamento crítico extemporâneo: o ensaio e o aforismo. Para tal empreendimento, escolhemos o texto *O ensaio como forma*, de Adorno (2003), por enfatizar um elogio ao caráter múltiplo/plurívoco, aberto, sublevador e experimental do estilo literário de ensaio, que, no interior da história da filosofia, por exemplo, encontra inúmeros ecos intelectuais, como em Montaigne, mas também em outros filósofos que, de alguma maneira,

flertaram não diretamente com o ensaio como opção estilística, mas pelas características explicadas por Adorno sobre o estilo do ensaio, como Pascal e, sobretudo, Nietzsche. Em uma breve análise dos aspectos teóricos da concepção de ensaio em Adorno, com a concepção de aforismo em Nietzsche, indicaremos que as caracterizações de Adorno possuem paralelos teóricos estreitos com a noção do aforismo nietzschiano, tal como ele o empregou em suas estratégias intelectuais, apesar de formas estilísticas distintas. Em termos específicos, trata-se de elencar três aspectos de sintonia teórica que consistem em: 1) considerar a opção literária do ensaio e do aforismo como distanciamento crítico em relação às pretensões da ciência ou dos clássicos sistemas filosóficos de totalidade pela via do conceito; 2) sublevar da ideia de método que supostamente conduziria o pensamento a uma unidade; e, por fim, 3) ter as noções de ensaio e aforismo como expressões literárias da ideia nietzschiana de extemporaneidade, que implicam um duplo movimento de esconder e revelar, simultaneamente.

Quanto ao primeiro aspecto, Adorno reconhece em seu texto que há uma espécie de preconceito velado que toma corpo excessivo na contemporaneidade, a propósito de que o discurso sistemático da ciência, herdeiro privilegiado da noção de conceito na história da filosofia, seria o meio mais adequado para se fazer ciência ‘na academia’. Trata-se de um típico debate na filosofia contemporânea e, certamente na literatura do século XX, no que se refere aos modos de se poder abordar e dizer a cultura, o real, o homem. Em termos gerais, a sistematização teórica pela via do conceito, ou seja, a tradicional ideia filosófica de que o conceito teria a capacidade de apreender o real pela palavra, bem como transmití-la de forma unívoca e universal, seria o caminho mais adequado para capturar a ‘verdade’ do mundo, de modo que a ciência, igualmente, seria o lugar privilegiado dessa comunicabilidade da ‘verdade’, na medida em que também enunciaria o discurso límpido, capturando a verdade das coisas de forma unívoca e universal. Esse mesmo preconceito da teoria clássica da representação era o que Ingold criticava, a propósito da metodologia da pesquisa no âmbito da antropologia. Essa posição é, para Adorno, a típica opção em que se perde ‘espírito’, ou seja, capacidade teórica de experimentar diversos modos possíveis e válidos para se dizer o mundo. Para Adorno, a univocidade do conceito seria, ao contrário, a perda de espírito: “A palavra lançada irresponsavelmente pretende em vão provar sua responsabilidade no assunto, e a reflexão sobre as coisas do espírito torna-se privilégio dos desprovidos do espírito” (2003, p. 19). Como se vê, no tocante às coisas do espírito, justamente a univocidade e a universalidade da palavra é que implicam uma redução espiritual, ou seja, diminuição das potencialidades criativas e criadoras do homem.

É interessante perceber quão estreita é essa noção com as hipóteses de Nietzsche em relação à crítica da comunicabilidade. A opção teórica de Nietzsche para comunicar seu pensamento ocorre não via sistema filosófico, mas sim majoritariamente via aforismo. O aforismo, em Nietzsche, corresponde também a uma espécie de ceticismo contra o pensamento, que só pode ser dito ‘rigoroso’ se submetido ao mandamento da sistematização contra quaisquer supostas contradições de um sistema, de modo a deixar a escrita em contínua possibilidade de sempre pôr-em-questão uma situação ou objeto de debate, comprometendo o leitor a engajar-se nas suas provocações e estímulos experimentais de reflexão.

Nota-se que tanto Adorno como Nietzsche tomam distância do preconceito acadêmico que considera a palavra sistemática como meio adequado para exprimir as ‘coisas do espírito’, privilegiando mais um experimento do pensamento em proveito da pluralidade, mas em detrimento de um conceito clássico de verdade como correspondência que supostamente apreenda o real e possa exprimi-lo de maneira unívoca e universal. Se o conceito é atemporal, na medida em que a palavra se torna metafísica pela apreensão abstrata do real, o aforismo é a sentença temporalizada e nômade que não se fixa e não pode se fixar em nenhum lugar. Renunciar à univocidade da palavra é sublevar o real tal como faz o ensaio, descomprometendo-se com a realidade, não para perder o rigor ou desconsiderar compreendê-la, mas, ao contrário, para poder decifrá-la melhor, experimentando de maneira plural e por diversos ângulos e perspectivas suas próprias características. O ensaio, nesse caso, conforme Adorno, não é perda de rigor, mas sim habilidade plural de decifração, exatamente como Nietzsche considerou o próprio aforismo: “Bem cunhado e moldado, um aforismo não foi ainda ‘decifrado’, ao ser apenas lido: deve ter início, então, a sua **interpretação**, para a qual se requer uma arte da interpretação” (GM, *Prólogo*, 8). A sublevação do ensaio e do aforismo contra a univocidade da palavra é a primeira caracterização de aproximação entre Adorno e Nietzsche. Para ambos, a opção pela escrita plural que se descompromete em relação a uma correspondência entre palavra e mundo é aquela que melhor compromete o leitor, engajando-o a ‘pensar-com’ e não apenas em ‘compreender’.

Com relação ao segundo aspecto mencionado, ao se distanciar da pretensão de dizer o real pela via da palavra que sistematiza o mundo e o homem até uma totalidade, o ensaio, escreve Adorno, rompe com o ‘método’ e suas supostas formas rigorosas de dedução de conceitos no interior de um sistema. Não se trata, então, com o ensaio, de proceder por regras até uma unidade final em que se alcançariam aquelas desejadas ideias ‘claras e distintas’, utilizando-se de um parâmetro de objetividade típico das ciências que ‘comprovam’. Adorno se refere, nesse caso, à analogia de se aprender uma língua estrangeira sem o auxílio de um

dicionário, isto é, de se aprender uma língua sem ‘método’ ou regras a serem aplicadas até exprimir sentenças puras, mas sim pelo uso ou pela experiência humana imediata com as situações. Isso significa que o ensaio é um experimento e não o cumprimento de regras do pensamento. É, sobretudo, o elogio da crítica e um experimento crítico de pensamento e não a apreensão do mundo no sistema totalizante; portanto, é o elogio da análise múltipla do mundo que é fragmentado e assim deve permanecer, e não o anseio pela unidade incondicional. Nesse caso, o autor é o próprio palco da experiência pessoal, fazendo de si mesmo experimentação. Nietzsche foi igualmente um pensador antissistemático: “Desconfio de todos os sistemáticos e fujo do caminho deles. A vontade de sistema é uma falta de retidão” (CI, *Sentenças e setas*, 26). Assim, tanto o elogio do ensaio em Adorno quanto o aforismo de Nietzsche privilegiam a descontinuidade e não a sistematização da dedução conceitual. Se para Adorno o mundo é fragmentado, restando ao autor experimentar criticamente o mundo, o aforismo também não tem uma linha reta ou segue regras de pensamento. O aforismo, igualmente, se distancia do sistema, em detrimento de supostas ideias ‘claras e distintas’ para se experimentar num determinado tema. Ao ler um livro aforismático de Nietzsche, não vemos uma sequência ordenada e lógica entre os aforismos, mas sim um experimento crítico que lança os mais variados olhares e perspectivas sobre um determinado tema ou objeto. Cada aforismo é uma perspectiva crítica, sem necessariamente seguir-se de um anterior e sequer preparar para o próximo. Cabe ao leitor ‘pensar-com’ Nietzsche engajando-se na pluralidade de perspectivas sobre um tema que o aforismo lança e exprime. Se o autor se torna palco de experimento crítico, o aforismo também converte Nietzsche em poeta-autor das experimentações. Ao romper com a sistematização, não há uma unidade última a ser atingida, numa suposta objetividade que as regras do método e do correto pensar garantiriam, mas sim um experimento que manteria a ‘crítica’ sem um fechamento último na totalidade. O leitor não precisa apenas ‘entender’ para apreender a verdade, mas é estimulado a ‘pensar-com’ tirando, ele mesmo, suas conclusões. As sentenças do aforismo podem ser rápidas, sem a pretensão de clareza absoluta, restando ao leitor individualizar, ele próprio, seu próprio pensamento.

Finalmente, o terceiro aspecto apresenta a última característica – e a principal para a nossa tese – que é a semelhança entre o ensaio e o aforismo como extemporaneidade. Trata-se de um jogo que, ao mesmo tempo que esconde, também revela ao leitor: “O ensaio tem a ver, com os pontos cegos dos objetos”, escreve Adorno (2003, p. 44). Ele quer trazer à luz, com os conceitos, aquilo que não cabe em um deles, ou aquilo que, através das contradições em que estes se enredam, acaba revelando que a rede de objetividade desses conceitos é meramente

um arranjo subjetivo. Ele quer polarizar o opaco, liberar as forças aí latentes. Ao ‘polarizar o opaco’, ele revela que o jogo de ocultamento e revelação permanece um conflito constante, sem que se resolva em alguma unidade que só seria revelada pela objetividade metódica: “Apenas a infração à ortodoxia do pensamento torna visível, na coisa, aquilo que a finalidade objetiva da ortodoxia procurava, secretamente, manter invisível” (ADORNO, 2003, p. 45). O ensaio, então, tem a virtude do conflito, do jogo de esconder e, simultaneamente, revelar, numa insistência de que o leitor, em última instância, seja a instância privilegiada de decisão, restando apenas a ele aquela característica do aforismo de decifração, da ‘arte de interpretação’, de que falava Nietzsche. Ora, conforme vimos, extemporaneidade em Nietzsche é justamente esse jogo de distanciamento da situação, estando ainda na situação. Trata-se do mesmo jogo de revelar e esconder, num experimento crítico em que a escrita revela e esconde, restando também ao leitor a arte de interpretação, forçando-o a ‘pensar-com’ sem que a totalidade final típica da unidade de sistema seja atingida.

Esses três aspectos configuram as linhas gerais de estreita relação entre Adorno e Nietzsche. O ensaio e o aforismo exprimem a opção literária que se coloca sempre em proveito da radicalidade da crítica e não da sistematização final. Essa é certamente a marca de pensamentos radicais, de pensamentos que podem se desdobrar ininterruptamente em uma multiplicidade que não ‘acaba’, mas que se recria no instante mesmo em que exigem, incondicionalmente, o leitor para pensar conjuntamente. Portanto, ler e escrever requerem a escolha estilística que melhor represente a expressividade do pensamento extemporâneo e, para este caso, consideramos o ensaio e o aforismo os mais representativos. Assim, seja no aspecto metodológico de em Ingold, seja no debate literário em Adorno, ambos flertam com a dinâmica extemporânea nietzschiana e para além da letra de Nietzsche.

Uma última consideração, a seguir, faremos sobre a relação da extemporaneidade com outras searas da cultura, como a moralidade, notadamente em torno do perfeccionismo moral de Nietzsche, por ser esse o aspecto fundamental para a aplicação do dispositivo metodológico extemporâneo para a educação filosófica, devido ao seu potencial de crítica transformativa.

1.3.3 A práxis do pensamento extemporâneo no perfeccionismo moral de Nietzsche²⁰

Nietzsche foi um pensador que fez inúmeras críticas, dentre elas à moral. Essa crítica, porém, não é necessariamente apenas negativa, principalmente se a vinculamos à dinâmica de extemporaneidade, que, por sua vez evoca também, conforme vimos, a formação e a autoformação de uma pessoa com seu respectivo modo de ser no mundo. Esse aspecto propositivo da crítica moral de Nietzsche nos parece ser o ponto chave para iniciarmos uma associação com a sua práxis extemporânea, especificamente naquilo que, desde a tradição aristotélica, foi chamado de perfeccionismo moral, ou seja, a noção de que nós construímos a nós mesmos moralmente, com vistas a um horizonte maior de perfeição. Este pode ser visto como uma finalidade, no caso de Nietzsche, nunca uma finalidade previamente dada e nem definitiva em absoluto, mas mutável e fluida.

A relação que queremos analisar nesse tópico é entre a práxis extemporânea e o perfeccionismo moral, com base em alguns textos de Nietzsche. A hipótese central é que as duas noções estão estreitamente relacionadas e são também interdependentes, de modo que podemos também pensar uma noção de perfeccionismo moral por meio da prática crítica da extemporaneidade que, no caso da nossa tese, tem relação com a construção ou autoconstrução de uma educação filosófica, a partir de um horizonte maior de formação que cada época e cada cultura têm de refletir. Isso significa reunir nessa reflexão alguns pontos: o que entendemos aqui por perfeccionismo e como se dá a relação entre extemporaneidade e perfeccionismo, bem como uma noção de formação como horizonte de perfeição a ser atingido. Para analisar essa hipótese, vamos iniciar com uma noção geral sobre o perfeccionismo, circunscrevendo o que nos importa desse conceito em específico para nossa investigação, a relação entre formação (*Bildung*) e o horizonte maior de perfeição – justamente o horizonte do objetivo que o perfeccionismo tem em vista, obviamente no caso da educação – e, por fim, apresentando a estreita interdependência entre a práxis extemporânea e o perfeccionismo, principalmente como instâncias que se conjugam mutuamente.

Embora Nietzsche não seja tradicionalmente vinculado ao perfeccionismo, como o é Aristóteles, sua relação ganha força cada vez maior principalmente com o texto de Anscombe que retomou a tradição perfeccionista no século XX, com o famoso texto *Modern Moral Philosophy* (1958). Em termos gerais, trata-se de compreender que a retomada de uma ética das virtudes, na tradição do perfeccionismo moral, remonta à crítica moral moderna, que, por

²⁰ Essa parte da pesquisa foi desdobrada em um artigo a ser publicado em conjunto com Viesenteiner, para mostrar a relação entre perfeccionismo e educação em Nietzsche.

sua vez, debatia a moralidade no horizonte de conceitos como ‘dever’ e ‘obrigação moral’. Nessa tradição moderna, ingleses e alemães são certamente as principais referências em termos de tentativa de fundamentação moral. Entretanto, a retomada de uma ética das virtudes acontece, segundo Anscombe, justamente pelo distanciamento em relação a tais pretensões de fundamentação, especialmente com relação a temas como dever e obrigação moral, de modo a enfatizar muito mais uma ética do bem viver e todas as suas tentativas de construir um modo de ser no mundo, focado mais em uma vida boa do que um fundamento do dever moral. Em meados do século XX, o perfeccionismo moral é retomado no sentido de uma ética do bem viver e não, portanto, das tentativas de justificação das nossas obrigações morais. O eixo da preocupação moral se desloca do desejo por fundamento para a construção de um modo de ser. Assim, abrem-se novos espaços para pensar éticas no sentido da construção de si por meio de virtudes (no caso de Nietzsche, e em relação à hipótese da nossa tese, falamos aqui principalmente da virtude do cultivo), logo, na direção de um sentido mais forte de formação e autoformação humanas, ou ainda, de uma construção de si ou de um modo de ser no mundo, para utilizarmos uma expressão que já empregamos anteriormente, a propósito da práxis da extemporaneidade.

Como sabemos, Nietzsche foi um crítico feroz da moralidade inglesa e alemã. Essa crítica é ampla, mas gostaríamos, aqui, de destacar seu distanciamento em relação a essas duas tradições, principalmente das tentativas de fundamentação da moral, as quais estavam vinculadas ao anseio legitimar a obrigação ou o dever moral. Seja a crítica aos utilitaristas ingleses, seja a crítica aos alemães principalmente a Kant, não é difícil entender que Nietzsche também estava se distanciando das tentativas de fundamentação da moral, em proveito de buscar uma ética que se baseasse no bem viver ou na construção de si. Ele mostra que ingleses e Kant não foram cáusticos o suficiente em suas críticas, mas terminaram apenas reiterando, via suposta fundamentação, uma moral já existente: “Tão logo se ocuparam da moral como ciência, os filósofos todos exigiram de si, com uma seriedade tesa, de fazer rir, algo muito mais elevado, mais pretensioso, mais solene: eles desejaram a **fundamentação** da moral – e cada filósofo acreditou até agora ter fundamentado a moral; a moral mesma, porém, era tida como ‘dada’” (ABM, 186). No caso dos ingleses, a quem Nietzsche normalmente acusa de serem meros ‘historiadores da moral’ com uma típica idiossincrasia de supostos psicólogos, Nietzsche da mesma maneira reitera que apenas conseguiram uma história da moral, mas não uma crítica da moral (*Genealogia da moral I, 2*), tarefa esta que ficaria a cargo do seu próprio projeto de genealogia da moral, ou seja, a tarefa de uma genuína crítica dos valores morais, no sentido de que o ‘próprio valor desses valores’ deveria ser colocado

em questão (GM, *Prólogo*, 6).

Em todo caso, a ressalva crítica de Nietzsche se refere às tentativas de alemães e ingleses em explicar a moral, justamente naquele sentido explicado por Anscombe, de se distanciar dos anseios por justificar a obrigação e o dever morais. Uma genuína crítica moral, no sentido da genealogia, em que se colocam em questão o valor dos valores morais, não pretende mais ‘fundamentar’, mas sim abrir espaço para a tarefa criativa de construção de si mesmo. Ao confrontar ingleses e Kant, Nietzsche está claramente se distanciando das pretensões de fundamentação, em proveito do cultivo de si, da formação de si ou autoformação, ou ainda, da tarefa de tornar-se o que se é, no sentido da construção de um modo de ser no mundo. Obviamente, Nietzsche não emprega as expressões típicas do perfeccionismo moral, como ética do bem viver, ou mesmo ética das virtudes, mas importa para nós perceber que ele faz exatamente o mesmo confronto crítico que Anscombe menciona em relação à moral moderna, o confronto contra conceitos como obrigação e dever moral. Mesmo que não utilize as mesmas expressões, Nietzsche se depara com o mesmo problema filosófico contra as fundamentações, em proveito de uma ética do cultivo de si. O que queremos dizer é que Nietzsche pode ser inserido na tradição do perfeccionismo moral – apesar de não empregar a nomenclatura típica dessa tradição – justamente porque se distancie de pressupostos essenciais, e se orienta em direção a uma ética do cultivo, da autoformação ou do tornar-se o que se é. Em suma, está interessado mais na construção de si mesmo e menos com a base da obrigação moral. Dessa forma, conseguimos compreender em que sentido Nietzsche próprio estaria situado na tradição do perfeccionismo moral.

A tradição perfeccionista pressupõe que o bem viver se dá por uma construção que fazemos de nós mesmos por meio de virtudes, e que de alguma maneira tem um horizonte claro do que seria esse bem a ser atingido, para poder bem viver (VIESENTEINER, 2020a). Trata-se de pressupor que há um objetivo a ser atingido, cujo bem é uma espécie de meta que deveríamos exercitar e praticar para, então, estarmos acostumados com certas virtudes e, assim, termos sabedoria o suficiente para boas escolhas, boas deliberações, enfim, construir uma vida boa. A filosofia de Aristóteles é o principal modelo dessa ética de virtudes. Entretanto, sabemos que Nietzsche foi um crítico de objetivos dados previamente, bem como crítico de uma meta única a ser atingida universalmente. No famoso aforismo 12 da *Segunda Dissertação da Genealogia da moral*, onde escreve sobre seu ‘método’ da vontade de poder, Nietzsche escreveu sua crítica ao desenvolvimento das coisas como se fosse um progresso em direção a uma meta: “Logo, o ‘desenvolvimento’ de uma coisa, um uso, um órgão, é tudo menos o seu *progressus* em direção a uma meta, menos ainda um *progressus* lógico e rápido,

obtido com um dispêndio mínimo de forças”. Isso significa que Nietzsche não tem nenhum otimismo no sentido de creditar sentido às coisas, como se elas fossem o trajeto em direção a uma meta, muito menos uma meta que pudéssemos pensar por conta de um saber anterior do que nós somos. Não há um objetivo ou meta radical ou universal em Nietzsche, mas, ao contrário, todo desenvolvimento das coisas está amparado por aquele antagonismo virtuoso que analisamos anteriormente, uma espécie de agonismo de posições, em que o desenvolvimento de algo se dá muito mais por meio de tais resistências, subjulgações, reinterpretções, ao longo do próprio processo. Cada objetivo é atingido não por ser previamente pensado em função do que somos, mas, muito mais, uma “cadeia de signos de sempre novas interpretações e ajustes, cujas causas nem precisam estar relacionadas entre si, antes podendo se suceder e substituir de maneira meramente casual” (GM II, 12). Além disso, construir um bem viver não se faz porque fazemos uma reflexão teórica sobre quem nós somos, para então desdobrarmos esse saber de nós no mundo, por meio das virtudes. Essa noção de um saber prévio que se desdobra foi também criticado por Nietzsche em *Ecce homo*: “Que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente *o que é*” (EH, *Por que sou tão inteligente*, 9). A dinâmica do cultivo de si ou da autoformação não se faz por meio de um saber de si que se desdobra no mundo, mas a autoformação acontece na dinâmica conflitiva e antagônica da vida, no decorrer mesmo do desenvolvimento de si. Da mesma maneira como vimos anteriormente, em que a construção da educação para atenção de Ingold pressupõe o saudável antagonismo do confronto de posições, o cultivo de si em Nietzsche, nesse caso, não se faz de outra maneira que por meio da dinâmica de contínuos ajustes, reinterpretções, disputas, antagonismos, enfim, confrontos saudáveis, “juntamente com as resistências que a cada vez encontram” (GM II, 12). Isso significa que a cada confronto, antagonismo e resistência que alguém encontra, um novo objetivo ou uma nova reconfiguração do objetivo a ser perseguido também se altera. Por isso, uma meta ou objetivo previamente dado de maneira universal foi tão criticado por Nietzsche.

O filósofo alemão não está preocupado com uma ética universalizável, mas sim com um cultivo de si ou com uma práxis em que nossos objetivos, metas ou horizontes morais vão se ajustando e se modificando na medida em que nos deparamos com resistências, antagonismos ou novas situações no decorrer do processo, em que precisamos alterar ou reajustar nossos bens a serem atingidos. Provavelmente, a formulação teórica mais importante que Nietzsche fez para explicar esse movimento foi escrita ao mesmo tempo em que escreveu a *Genealogia da moral*. Ali, ele afirma: “Se a forma é fluida, o ‘sentido’ é mais ainda...” (GM II, 12). Nesse caso, que Nietzsche seja um crítico dos objetivos previamente dados e

universalizáveis, não significa que não podemos construir um sentido de bem viver ou bem cultivar a si. Nossos objetivos ou metas são sempre fluidas e o sentido que damos a eles são ainda mais fluidos, e só o são porque, no caminho em que os perseguimos, confrontamo-nos com situações sempre novas, que nos exigem uma contínua reconfiguração e reajuste em função das resistências que encontramos. Nossos objetivos não são universalizáveis como metas únicas, nem desdobramos nossa autoformação em função de um saber que temos previamente sobre nós mesmos. Tanto nossos objetivos quanto nossa autoformação se alteram, na medida em que caminhamos no processo de construção de um modo de ser no mundo, pois as formas que temos de nós mesmos são fluidas e, portanto, o sentido que precisamos empregar é igualmente mutável. Essa fluidez se justifica porque a construção de um modo de ser no mundo acontece por meio de resistências, antagonismos e sempre novos ajustes, de modo que jamais pode ser pensada como definitiva. Em suma, nossos objetivos são sempre mutáveis e podem ser continuamente alterados, sem nunca serem definitivos, assim como a construção do nosso modo de ser também sempre é mutável e pode se alterar, conforme se alteram as situações em que estamos envolvidos e as resistências que encontramos no decorrer do caminho. Sentidos são fluidos e se alteram conforme nos movimentamos. Nietzsche, portanto, não está preocupado com a fundamentação da moral, mas com o cultivo de si ou autoformação, e não tem um sentido último de bem viver a ser atingido. Temos sim um horizonte a ser atingido sob a forma de construir nosso modo de ser, mas em Nietzsche, ele não será nem universalizável, nem uma única meta a ser atingida. O caminho estará sempre aberto às alterações.

No caso da educação, o principal tema que se conecta com o que podemos ter como objetivo no perfeccionismo, a noção de *Bildung*/formação certamente ocupa o principal espaço. Principalmente em sua juventude, Nietzsche esteve engajado com o debate sobre a reforma universitária na Alemanha e escreveu importantes textos sobre o assunto nesse período inicial dos seus escritos. Como mencionado, orientou-se inicialmente por uma concepção ampla de Formação, em que incluiu, de um lado, a noção de autoformação e, de outro, a ideia de que as instituições deveriam construir as condições excelentes para a produção do grande homem, a ponto de que esse humano pudesse exprimir a totalidade de estilos de uma cultura. Ao escrever a *Consideração extemporânea II*, ele gradativamente se distancia daquilo que enxergava e que o confrontava em sua época. Torna-se também crítico das instituições de ensino na fase inicial e desloca sua concepção de *Bildung* para uma noção de autoformação ou formação de si nas fases posteriores. De qualquer modo, apesar da sua decepção com as instituições de ensino, ele tem claramente um objetivo de formação em sua

fase inicial, em que elas deveriam almejar a construção de um grande homem e, inclusive, o grande gênio. Schopenhauer teria sido sua referência para aqueles que querem construir a si mesmos, na medida que foi educador de si mesmo, tal como a hipótese geral da *Extemporânea* sobre Schopenhauer Educador.

No caso da relação com o perfeccionismo, o ponto chave é que Nietzsche também tem um objetivo a ser buscado no tocante à educação, e que é justamente uma noção de Formação, independente dos detalhes sobre esse conceito. Nesse momento, importa apenas mostrar que a relação entre perfeccionismo e educação é uma noção ampla de *Bildung* a ser atingida como objetivo. Como dissemos, para além dos detalhes conceituais, é importante ter em mente que nessa fase inicial Nietzsche era um crítico das instituições de formação e, gradativamente, direcionou suas atenções não mais para instituições que deveriam construir o homem, mas para a própria autoformação (TONGEREN, 2004, p. 359). *Bildung*, em termos gerais, é tanto um ‘resultado’ quanto um ‘processo’, ou seja, é resultado da construção de um tipo superior de homem produzido pelas instituições, quanto um processo em que ele cuidadosamente indica, no sentido de que o homem mesmo tem de ser seu próprio educador, objetivando uma autoformação (TONGEREN, 2004, p. 372).

Em suma, por ora é preciso dizer que Nietzsche tem uma preocupação com o cultivo de si, uma prática de florescimento de si, em detrimento das fundamentações de dever e obrigação moral, cujos objetivos não são universais nem válidos para todos, o que não significa, entretanto, que não tenha um objetivo a ser atingido, que, no caso da educação, é justamente uma noção de formação. Independente da compreensão dessa última, queremos enfatizar apenas que o horizonte em pensado em termos de *Bildung* exerce um efeito regulativo sobre o indivíduo, que se constrói a si mesmo em um processo sempre mutável e nunca definitivo de autoformação. Nietzsche, portanto, pode ser justificado na tradição perfeccionista, como tendo um sentido de objetivo a ser atingido também no caso da educação: a noção de *Bildung*.

É preciso, agora, caracterizar um pouco melhor a ideia de perfeccionismo, principalmente no sentido de processo, para então o vincularmos à práxis extemporânea. Se, de um lado, em termos gerais, *Bildung* é um ‘resultado’ – no sentido de que as instituições poderiam ser responsáveis por produzir o gênio, ou mesmo a cultura produzir o grande homem – de outro, contudo, *Bildung* é ‘processo’, e isso significa uma dinâmica ininterrupta de formação e autoformação, um processo que não tem um fim determinado e nem sequer é guiado por um saber dado de antemão, conforme vimos, que simplesmente se desdobraria no tempo. Como ‘processo’, a formação acaba por se estreitar ainda mais com a noção de

perfeccionismo, porque em Nietzsche essa noção também se exprime como dinâmica ininterrupta de construção de um modo de ser, em que os objetivos a serem atingidos continuamente se alteram e podem se readaptar de modo distinto. Para enfatizar essa característica processual da *Bildung* e sua relação mais estreita com o perfeccionismo, mencionamos dois aspectos da noção de perfeccionismo, A partir da recente pesquisa de Viesenteiner (2020), perfeccionismo 1) é um processo dinâmico, formado por um mecanismo teórico e outro prático, cuja relação não é excludente, mas complementar; 2) é um processo de via de mão dupla entre as nossas ações morais e a situação em que agimos, cuja relação não é binária, mas sim de determinação mútua. Esses dois aspectos são também complementares um ao outro. Vejamos um pouco essas duas características e, em seguida, em que sentido elas se relacionam com a práxis da extemporaneidade.

A conjugação da estrutura prática e teórica da noção de perfeccionismo que estamos construindo, significa a simultânea condição em que somos afetados e incorporamos as principais estimativas de valor de um determinado contexto e espaço. Significa também que somos relativamente bem sucedidos em conseguirmos enxergar – ou ao menos formular em termos teóricos – algumas dessas crenças cristalizadas que incorporamos desse mesmo contexto. Como sabemos, Nietzsche estava ciente de que somos submetidos a um imenso processo de ‘moralização dos costumes’ (A, 9), no qual os principais códigos e valores morais são aos poucos incorporados até o ponto em que se tornam crenças cristalizadas no interior de cada um de nós (ABM, 186). Do ponto de vista cultural, não escolhemos incorporar ou não certos valores, pois eles são afetivamente atuantes sobre nós. O que está na base desse processo é o fato de que nossas percepções estão, em geral, estruturadas moralmente e só são compreensíveis à luz do contexto em que elas se estruturam e nos estruturam. Na medida em que somos partícipes de um contexto – seja cultural, moral, religioso ou mesmo universitário – somos afetivamente estruturados de alguma maneira por esse mesmo contexto. Trata-se, então, de um aspecto prático que compõe o perfeccionismo, de modo que ele só pode ser apreendido em função desse pano de fundo valorativo que constantemente nos afeta e, em seguida, compõe o fundo das nossas crenças que se cristalizaram.

Ao lado desse aspecto prático, contudo, há uma característica teórica que é complementar e simultânea à anterior. Ela significa que, apesar da cristalização das nossas crenças por conta daquele longo processo de moralização dos costumes, isso não implica que não sejamos capazes de, de um lado, entender em termos teóricos esse processo mesmo de moralização – o próprio Nietzsche realizou essa compreensão sob a forma de genealogia –, e, de outro lado, nos situarmos teoricamente nesse processo, em função desse mesmo trabalho

da cultura sobre o humano. Enquanto incorporamos afetivamente certas estimativas, conseguimos também, com algum sucesso, a formulação teórica e a compreensão das crenças que se sedimentaram em nosso interior. Trata-se de uma formulação cognitiva tanto do processo de moralização dos costumes, quanto de si mesmo em função dessa moralização. Nesse caso, Nietzsche, se distancia da tradicional ideia de um autoconhecimento naquele sentido socrático-platônico, pois ele foi cético em relação a esse tipo de autoconhecimento. Segundo ele, os homens do conhecimento não se conhecem e são de si mesmo desconhecidos (GM, *Prólogo*, 1). Ao contrário desse autoconhecimento, a característica teórica que compõe o perfeccionismo está muito mais voltada a uma cognição de perspectivas que temos incorporadas, sejam elas morais, religiosas ou mesmo educacionais. Se o autoconhecimento no sentido da tradição não é possível, a formulação teórica das perspectivas incorporadas – cientes de que são apenas perspectivas e não poderiam ser mais do que isso – é a condição cognitiva indispensável e complementar daquele processo prático de incorporação de afetos, que, de alguma maneira, é bem sucedida tanto para entendermos nossa construção como indivíduos, como para atuarmos, por meio dessa construção, em futuras construções e outros objetivos/valores/perspectivas. O exercício teórico de formulação dessas crenças, então, certamente não ocorre por puro diletantismo, mas se faz com vistas a uma possibilidade de construção e produção de novas perspectivas, novas condições morais, enfim, novas orientações que podemos fazer em nossa vida.

Assim, a primeira característica dessa compreensão de perfeccionismo é a conjugação simultânea de um processo prático de incorporação afetiva de estimativas de valor e de um processo teórico de formulação cognitiva das nossas crenças que se tornaram cristalizadas. Esse primeiro aspecto não necessariamente precisa ocorrer com todos, mas é um exercício que cada um de nós precisa fazer a fim de vislumbrar novas possibilidades de construir modos de ser no mundo. A característica prático/teórica do perfeccionismo nos possibilita assumir que, ao mesmo tempo em que pertencemos a um contexto e somos modelados/estruturados por ele, conseguimos também tomar alguma distância – com relativo sucesso – para formular (mesmo que em termos genealógicos) nossas crenças e a maneira como somos construídos culturalmente. Para fazermos já uma conexão com a práxis de extemporaneidade, gostaríamos de mencionar justamente essa dinâmica em que somos partícipes de um contexto e um espaço cultural, mas não necessariamente precisamos nos deixar cegar pelas luzes desse espaço, ou seja, aquele aspecto fundamental que caracteriza a extemporaneidade de tomar distância da situação, ainda estando nela. Nesse sentido, enquanto incorporamos afetivamente as estimativas de valor de uma cultura, também somos capazes de tomar distância delas, na

medida em que formulamos em termos teóricos as crenças cristalizadas em nosso interior. O que queremos dizer é sobre a possibilidade que se abre de tomar distância das nossas crenças, bem como do contexto em que nos inserimos, sem que se pressuponha a total subordinação do indivíduo à cultura. O indivíduo é capaz, então, de orbitar em uma dinâmica contínua de incorporação de perspectivas, sendo partícipe da situação e do contexto em que se encontra, sem se deixar cegar pelas luzes desse próprio espaço, de modo a tomar distância e reformular/reconfigurar de alguma maneira, em termos teóricos, suas próprias condições de vida. Essa dinâmica coincide com a práxis extemporânea de construção de um modo de ser no mundo, pois ela é colocada em marcha com vistas à construção de novas perspectivas e formas de vida.

Com isso, mencionamos agora a segunda característica que delimita em específico a noção de perfeccionismo que consideramos: a via de mão dupla entre nossas ações e o espaço em que nos encontramos para agir. Esse segundo aspecto não pode ser pensado em separado com o primeiro, mas sim de modo interdependente. Se somos partícipes de um contexto cultural específico com sua respectiva estrutura moral de alguma maneira incorporada e cristalizada por nós, significa que o espaço em que nos inserimos estrutura, organiza e orienta nosso modo de agir e de ser no mundo. De outro lado, se somos capazes, de alguma maneira, de compreender em termos teórico-genealógicos essa estrutura cultural que nos forma, bem como as perspectivas que possuímos, então também somos capazes de pelo menos pensar nossas ações de modo distinto ou de maneira diversa ao espaço em que estamos, de modo a reorientar e reestruturar nossas perspectivas. O espaço em que estamos atua sobre nossa orientação moral, mas nosso exercício teórico é capaz de não apenas compreender de alguma maneira essa orientação, mas também de reestruturar e reorientar tanto nossas ações e perspectivas quanto o próprio espaço de que somos partícipes. Dessa forma, não estamos completamente subordinados ou submetidos às estruturas culturais desse contexto, mas também não somos totalmente imunes a ele, no sentido de que apenas uma orientação exclusivamente cognitivo-racional seria capaz de determinar nossas ações para atingir certos objetivos. Nosso contexto cultural condiciona e atua na formação das nossas crenças e ações, e nosso exercício crítico abre a possibilidade de compreender e readaptar essas mesmas crenças e ações. Trata-se então de uma via de mão dupla entre nossas ações e o contexto em que elas estão presentes; isto é, o contexto informa nossas ações e, inversamente, nossas ações podem reinformar o contexto em que atuam. O espaço e a ação não são pensados como na tradição moral moderna, em que apenas o contexto determinava nossas ações – como no consequentialismo principalmente de tradição inglesa – ou apenas um princípio racional

determinava a ação ou o contexto – como na deontologia principalmente kantiana. Esse modo de raciocinar moderno ainda era o mesmo no qual se buscavam apenas fundamentações. No sentido em que consideramos o perfeccionismo, contexto e ação são interdependentes e, por isso, não mais objetivam fundamentações, mas apenas um modo de viver ou construir a si mesmo. Há uma retroalimentação entre contexto cultural e ação, de modo que a busca por nossos objetivos deve sempre se readaptar e se reajustar continuamente, na medida em que se alteram contextos ou que as ações são novamente reformuladas. Como escrevemos anteriormente, o sentido de algo é sempre fluido e, por isso, a busca por um objetivo tem de levar em conta igualmente a fluidez entre o contexto de atuação e a ação nesse contexto. Esse processo é fluido e mutável, de modo que nossa busca por um objetivo também tem de pressupor a mutabilidade no decorrer do processo.

Esses dois aspectos da nossa compreensão de perfeccionismo – um processo prático e teórico, bem como a via de mão dupla entre contexto e ação – pressupõe obviamente não mais a fundamentação da ação, mas a construção de um bem viver. A relação dessa noção de perfeccionismo com a práxis extemporânea é estreita. O núcleo teórico mais importante da relação se refere ao simultâneo movimento de pertencimento e distanciamento, seja no sentido de sermos partícipes de um contexto e incorporarmos as principais perspectivas dele com o respectivo movimento crítico de distanciamento, seja no sentido de que não estamos completamente subordinados ao contexto, mas somos capazes de reorientar novas perspectivas a partir da relação de mão dupla entre a ação e a situação. Se construir um modo de ser no mundo pressupõe a práxis de extemporaneidade, então a dinâmica do perfeccionismo constrói uma noção de bem viver, cujo objetivo, no caso da nossa tese, refere-se ao objetivo de formação de um determinado tipo de homem. Nietzsche esteve preocupado desde os primeiros textos com uma noção ampla de *Bildung* e, nesse caso, participe de um debate e uma configuração das instituições e da cultura para fins de formação do indivíduo; ao mesmo tempo, porém, de maneira alguma se deixou cegar pelas luzes da época, ou seja, pelo próprio debate do seu tempo, de modo a tomar distância criticamente das instituições e da fragilidade cultural da sua época, ao ponto de reorientar suas próprias perspectivas com vistas agora a um objetivo maior de autoformação.

A práxis de extemporaneidade, nesse caso, conjuga-se com uma relação que inclui um elemento moral, no caso o perfeccionismo, que igualmente pode possuir um objetivo maior a ser atingido, a saber, uma concepção de formação ou autoformação como horizonte regulativo, por meio do qual orientamos nossas ações, relativamente a um contexto em que somos partícipes, continuamente reconfigurando ou reorientando nosso próprio modo de ser

com vistas a essa autoformação. A experiência do próprio Nietzsche, nesse caso, revela não apenas essas linhas gerais do perfeccionismo, mas também em que medida sua práxis pode ser denominada de extemporânea, inclusive no caso das suas reflexões sobre formação e autoformação. Como partícipe de um debate e de estruturas culturais específicas do contexto da educação da sua época, certamente incorporou e debateu diretamente sobre os principais temas; contudo, apesar de partícipe, tomou distância crítica no sentido de formular as principais fragilidades sejam institucionais, sejam culturais, ao ponto de deslocar o objetivo maior da sua concepção de *Bildung* para um gradativo processo de autoformação. Se seu objetivo é uma noção de formação, para situá-lo também no debate perfeccionista relativamente à educação, suas concepções de autoformação se tornam fluidas e mutáveis em função da fluidez do próprio contexto em que se insere. Como extemporâneo, Nietzsche não apenas exprimiu uma relação entre educação e perfeccionismo, mas indicou em que medida ele próprio realizou esse mesmo processo de autoformação.

A extemporaneidade é uma concepção dinâmica, cuja versatilidade é capaz de conectar diálogos com distintos saberes. Seja no debate metodológico em pesquisa para além da área da Educação e filosofia, seja no sentido literário, ou, mesmo, por fim, no sentido da relação entre perfeccionismo e Educação, a práxis de extemporaneidade possui uma dinâmica processual capaz de interagir e legitimar outras tantas narrativas de distintos campos. Seu núcleo teórico fundamental, contudo, permanece resguardado como práxis capaz não apenas de compreender processos, mas também de construir possibilidades diversas, sejam morais, metodológicas, literárias ou educacionais. É por meio dessa dinâmica e versatilidade que, mais adiante, no terceiro capítulo, construímos uma relação entre extemporaneidade e dispositivo metodológico para a prática de uma educação filosófica. Se esse primeiro capítulo teve por objetivo a construção teórica do conceito de extemporaneidade, desde suas linhas gerais, passando pelas especificações teóricas, até as interlocuções possíveis – no sentido de indicar como o conceito pode estabelecer interlocuções com distantes áreas – no terceiro capítulo nos dedicamos em específico ao desdobramento prático desse conceito, por meio da construção de uma noção de extemporaneidade e dispositivo metodológico para a educação filosófica. Por ora, encerramos a caracterização dessa importante noção para nossa tese.

No próximo capítulo, a ideia é associar ao conceito de extemporaneidade uma concepção geral de *Bildung*, como conceito que pode ser legitimado com base na práxis extemporânea, bem como especificar o uso da extemporaneidade na educação filosófica. Nesse caso, não podemos prescindir de um conceito geral de Formação.

2 A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE FORMAÇÃO (*BILDUNG*) E EDUCAÇÃO PEDAGÓGICO-FILOSÓFICA: UMA FORMA DE CATALIZAÇÃO CULTURAL

Enfim, formar, educar ou experimentar? Tudo ao mesmo tempo, numa época que não se reconhece valor em nenhuma delas.

José Fernandes Weber

Nossa hipótese, doravante, é a concepção de um conceito condutor que possa perpassar toda a estrutura da formação humana, independente do seu momento histórico, quando tomado como dispositivo metodológico para a educação filosófica. Trata-se justamente do conceito de extemporaneidade, como horizonte conceitual que possa se movimentar não apenas no interior da filosofia de Nietzsche em distintos momentos, mas também, conforme explicamos, ultrapassar o âmbito da sua filosofia, a fim de exprimi-lo em outras instâncias de debate, principalmente atualizando em termos de reflexão sobre sua função na educação filosófica, por meio da sua vinculação, conforme veremos, de um dispositivo metodológico.

A intenção principal com esse conceito é incorporá-lo como um fio condutor na tecitura entre cultura, ensino, educação e formação, de modo que possa ser uma espécie de fundamentação para um conceito possível de *Bildung*. O meio para essa incorporação, a nosso ver, é a Educação Pedagógica-filosófica, por ter como ementário, a Formação no sentido mais básico e amplo de *Bildung*, qual seja, um ideal pedagógico que desenvolva no indivíduo a autonomia e a criticidade. Acreditamos que o resultado dessa Formação se configura como uma práxis que exprime um modo de ser no mundo, próprio daquele que foi educado para potencializar suas habilidades de emancipação como sujeito humanizado por meio do cultivo de si, sendo capaz, pois, de gerir a construção de si mesmo que se faz por via de mão dupla com a cultura, ou seja, construir-se e ser construído. Em suma, trata-se de explicar como o conceito de extemporaneidade funciona como fio condutor no processo de formação humana, ao ser incorporado como dispositivo metodológico da Educação Filosófica que visa oportunizar um ‘modo de ser’ crítico preservando a integridade subjetiva.

Para esta pesquisa, partimos da diferenciação, mesmo que genérica, entre Formação e Educação. Sempre que o termo Formação for citado aqui, estaremos vinculando-o à ideia de formação humana integral, que se faz no bojo da cultura e se efetiva plenamente quando tomada como objetivo da Educação Pedagógica-filosófica. Para melhor explicar essa

concepção, utilizamos a vertente germânica sobre Formação, contemplada no termo estrangeiro *Bildung*. O termo certamente exige uma abordagem exclusiva tal como será visto adiante, principalmente porque o conceito sofreu algumas crises teóricas – inclusive com desdobramentos nas instituições de ensino –, e é notável que o conceito ainda possua atualmente uma tensão. Nossa tese poderá contribuir com alguns esboços para superação dessa crise, ou seja, a extemporaneidade pode contribuir com algum sucesso para o fortalecimento do conceito de Formação, especialmente porque o consideramos como parte constitutiva e explicativa da *Bildung*.

Bildung, no sentido de Formação integral, é um termo específico do contexto alemão, trazido como conceito-chave à Educação, e se reflete diretamente no Ensino e na Cultura. Portanto, ao adentrarmos na discussão sobre a *Bildung*, percebemos as implicações e a interdependência entre esses conceitos, entendidos por nós como a égide na Educação Pedagógica-filosófica.

2.1 AS LINHAS CAPITAIS DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO PARA NIETZSCHE, À LUZ DAS VOZES DA ACADEMIA

Considera-se que o ponto de partida para as pesquisas na área da educação esteja no âmbito filosófico, a partir da pergunta fundamental da educação, a saber, “Quem devemos formar?”. Em seguida, surgem as questões que se desenvolvem no âmbito político e pedagógico, ou seja, “para quê formar?” e “como formar?”. As respostas se desencadeiam constantemente porque advêm das múltiplas concepções sobre o ser humano e a humanidade que se forjaram durante a nossa história, fundamentadas nos saberes e poderes das mais diversas correntes epistemológicas e transcendentais que caracterizam as determinadas épocas. Contudo, o consenso contemporâneo sobre as mudanças paradigmáticas na esfera epistemológica retira a concretude e o absolutismo das verdades científicas ou de outra ordem. Assim, as respostas contemporâneas sobre a concepção humana no mundo não buscam fundamentos, mas apontam para perspectivas advindas do sujeito que participa e observa simultaneamente, que vivencia e desenvolve a habilidade para a “Educação para a atenção”, conforme foi visto em Ingold. O seu olhar perspicaz, mesmo imbuído de valores, está desprovidos de pretensões de verdades e passa a fomentar as novas pesquisas na produção do conhecimento. Neste caso, as perguntas e respostas que colocam em curso a pesquisa em educação, podem ser fundamentadas a partir dessas perspectivas que, ao serem

escolhidas por um pesquisador, ampliam o contexto que é tecido constantemente pelas teorias educacionais.

A escolha da perspectiva pedagógica nietzschiana é considerada por nós como uma das mais apropriadas para refletir sobre as questões da educação e que lhe dão sentido, ou seja, “Quem, para quê e como formar”? Com Nietzsche, responderíamos que a educação adquire sentido quando contribui para que “homens e mulheres excepcionais” possam “tornar-se o que se são”, por meio de uma “cultura autêntica”. Essas respostas são guias, mesmo que tomadas como hipóteses, para pensar a educação quando se radicalizam os mesmos problemas que levaram o filósofo a tecer suas teses sobre a formação humana que, a nosso ver, contribuem para que, enquanto educadores, possamos refletir e responder a essas perguntas de modo plural e processual. Confiamos nossa tese a essas respostas justamente porque não apresentam uma descrição final acabada, mas indicam o processo para que cada um se torne aquilo que se é, independente do que venha a ser, desde que seja lhe oportunizado o desenvolvimento pleno das suas potencialidades de vida, ou seja, forças instintivas e racionais, sem que haja detrimento de uma sobre a outra. Nesse sentido, acreditamos que pensar a educação como formação, inspirados pela premissa nietzschiana do “tornar-se aquilo que se é”, ou mesmo por um cultivo de si, resultará, por consequência, no protagonismo da educação filosófica diante do enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação.

Ousar pensar com Nietzsche as questões relacionadas ao “Quem, para que e como?” formar alguém, demanda um contexto complexo que envolve desde os aspectos culturais e políticos, passando pelas metodologias de ensino que atualmente influenciam amargamente a primeira questão, ao invés de decorrerem dela.

Para tal empreendimento, tomamos como ponto de partida a reflexão crítica feita por Nietzsche sobre os problemas da cultura, da educação e do ensino, instâncias em que, enquanto jovem professor, encontrava-se engajado no contexto educacional, o que permitiu uma aguda percepção e plena atividade crítica-reflexiva – tal como expôs nas cinco conferências que resultaram no texto sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino – com intenção de propor uma educação para a autonomia. Tal era o seu entusiasmo, que proferiu:

Vejam o estudante livre, o arauto da cultura autônoma, imaginem os seus instintos, interpretem-no em função das suas necessidades! O que lhes pareceria a sua formação, se vocês soubessem medi-la com três instrumentos, em primeiro lugar, por sua necessidade de filosofia, em segundo lugar, por seu instinto artístico e, enfim, em relação à antiguidade grega e romana, que é o imperativo categórico concreto de qualquer cultura ((EE).

Nietzsche se remete à filosofia, à arte e à cultura grega antiga como pressupostos para uma cultura autêntica que teria sua iniciação no ginásio. Segundo ele, “todas as outras instituições devem medir-se pelo objetivo cultural que é visado pelo ginásio [...]. Nem mesmo a universidade pode pretender essa importância de centro motriz, [...] é a aspiração universal da cultura” (2012, p. 80).

As reflexões e críticas do filósofo constituem uma reflexão pertinente para pensarmos os problemas atuais. No entanto, a diferença é que podemos compreender aquelas críticas a partir do efeito nefasto pré-anunciado pelo filósofo extemporâneo que hoje é visível e, embora esteja desnudo do véu da promessa emancipadora da ciência tecnicista, ainda sofre desse efeito da pseudocultura sob a qual a mediocridade cultural da nossa geração passa a ser legitimada em função de um fim último da cultura como produto lucrativo e da educação voltada à formação para a ‘profissão’.

Assim, a opção de pensarmos a educação à luz da filosofia de Nietzsche não foi motivada apenas pela força da conscientização sobre os problemas por ele criticados e presentes ainda no século XXI. Foi também pelo fato de agregar à pesquisa acadêmica relacionada aos escritos de Nietzsche sobre a educação e o ensino, a percepção da continuidade do tema por toda sua obra, principalmente porque Nietzsche, supostamente, teria escrito menos sobre o assunto depois da sua juventude, algo que, para nós, não é um abandono do tema, mas um desdobramento da questão da formação que passa a ser vinculada com outros problemas filosóficos ampliados no seu *corpus* filosófico. Entendemos, portanto, que os temas mais emblemáticos do filósofo alemão já estavam, de alguma maneira, embutidos nos seus primeiros escritos da juventude, inclusive sobre a educação.

Trabalharemos com algumas hipóteses possíveis da relação entre Nietzsche e a educação, especificamente a partir de três horizontes teóricos que apontam para o tema educação como permanente nas três fases do percurso de sua obra, apesar de o ser de forma explícita apenas nos escritos da juventude.

O primeiro horizonte teórico é o conceito de agonística, contido na fase inicial dos seus escritos, onde o autor rejeita a erudição e pensa a educação a partir de um ideal grego. Na fase seguinte, o filósofo segue sem escrever sobre educação; contudo, seus escritos demonstram um processo de formação que ele próprio percorre e, mesmo sendo autoformação, nesse processo é possível perceber as premissas da sua perspectiva pedagógica. Nos últimos textos ou terceira fase, o autor se revela naquilo que é e se tornou, ou seja, um mestre extemporâneo, tal como se apresenta nas suas incursões, quando retoma diretamente o diagnóstico do crepúsculo da *Bildung* e, sobretudo, ao fazer indicações finais afirmativas das

três tarefas da formação no *Crepúsculo dos ídolos*. Por fim, sua postura de mestre se faz presente em *Assim falou Zaratustra*, texto em que entendemos que Nietzsche também se revela como um extemporâneo.

Portanto, do ponto de vista teórico, são inúmeras as reflexões que relacionam Nietzsche e a educação, todas elas, sem dúvida, absolutamente pertinentes no que se refere ao estatuto que o filósofo conferiu não apenas ao tema educação em específico, mas, sobretudo, ao horizonte mais amplo da formação como um todo²¹.

Apresentamos a seguir algumas linhas capitais que compõem os escritos nietzschianos sobre a educação, suportadas pelas publicações da comunidade brasileira de pesquisadores de Nietzsche, entre as quais selecionamos ideias discutidas por algumas das várias pesquisas acadêmicas: aquelas que apontam de forma impecável a pertinência do pensamento de Nietzsche, para refletir *com* ele e não *como* ele a educação no momento presente.

O tema da educação em Nietzsche foi abordado, a partir de diferentes perspectivas, por alguns pesquisadores brasileiros que despontam nos estudos nietzschianos, com artigos reunidos na coleção *Nietzsche em perspectiva* (AZEREDO, 2008). São eles: Scarlett Marton, Vania Dutra de Azeredo, Clademir Luiz Araldi, Maria Cristina Franco Ferraz, Eduardo Brandão, Ester Maria Dreher Heuser, Antonio Edmilson Paschoal e Rosa Maria Dias. Suas interpretações e análises são consensuais sobre a concepção de Nietzsche e a educação, apesar das suas especificidades. Mesmo que estes não tomem a educação em Nietzsche com o intuito de levantar novas teses, contribuem com um espectro importante de questões sobre o tema.

Respeitamos a ordem dos artigos publicados no volume citado. Scarlett Marton escolhe, como ponto de partida para o tema, a afirmação nietzschiana “Claustros vão se fazer necessários”. Essa expressão proferida pelo filósofo em carta ao amigo Erwin Rohde, em 16 de julho de 1870, quando formulou críticas reflexivas sobre a educação e a cultura do século XIX. Para expor o sentido dessa frase que intitula o texto da pesquisadora, ela contextualiza de forma sucinta, porém profícua, as reformas políticas que aconteceram no século XIX, as quais influenciaram e transformaram a cultura e a educação que vinha sendo aplicada no século XVIII. A contribuição do texto de Marton nesse item introdutório está na forma direta, sem receio, em que ela expõe as premissas mais polêmicas de Nietzsche sobre o modelo de educação e cultura que se estabeleciam naquele momento histórico. Ela expõe o entendimento de Nietzsche sobre a educação:

²¹ Das últimas bibliografias publicadas recentemente no Brasil sobre o tema, cita-se: WEBER, José F. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Eduel, 2011.

a educação pressupõe partilhar iguais valores, comungar mesmos ideais. [...] considera que a cultura não é dada a todos. [...] acredita que ela cabe a poucos. [...] defende a tese de que todo esforço cultural deve visar a engendrar homens excepcionais. [...] vem salientar a ideia de que os que se destacam da ‘mediocridade coletiva’ têm de se enriquecer reciprocamente, servindo de professores uns aos outros. Para tanto, entende ser necessário salvaguardar a liberdade interior e impor-se, ao mesmo tempo, rigorosa disciplina. [...] cultura como cultivo do próprio espírito [...] Nietzsche tem como ponto de partida uma concepção de cultura que encontra suas raízes e sua mais clara formulação nos neo-humanistas. Consideram eles a cultura e a civilização gregas a realização mais perfeita e acabada do gênero humano. [...] Pretendendo retomar antigos ideais, procedem a identificação entre o espírito grego e o alemão. A melhor maneira de servir à humanidade é entregar-se ao trabalho árduo e penoso de cultivar o próprio espírito (MARTON, 2008, p.17-18, 23-24).

Para além de a pesquisadora traçar as algumas observações que contornam a concepção de educação para o filósofo, ela salienta que mesmo que essas colocações possam parecer uma educação elitista, elas são estratégicas para que se atinja o fim último da cultura, ou seja, ‘formar homens excepcionais’. Não se pode negar que seria um grupo pequeno, porém de extremo valor e força, capaz de sustentar uma cultura autêntica que identifica um povo pela nobreza de espírito. Esses espíritos estariam sempre em prol do cultivo de si e dos novos espíritos. Quando Nietzsche pensa e propõe uma cultura que cultive espíritos nobres, ele não está vinculado a nenhuma corrente sociológica, apesar de que as linhas capitais sobre o processo de formação possam dar a conotação de ser este um projeto associado a projetos totalitários, fato que, infelizmente, como se sabe, foi premeditado por seus familiares. Obviamente, de forma desvirtuada, pois especialmente a irmã de Nietzsche altera seus escritos após sua morte. Contudo, segundo a pesquisadora:

São várias as passagens em que Nietzsche insiste em alertar para que não se confunda o ‘autêntico espírito alemão’ com as glórias militares dos exércitos prussianos. Ataca o ‘irrealismo romântico’, que visa ao progresso das ‘culturas nacionais, originais e fechadas’. Critica o sentimento patriótico, que se fortalece ainda mais depois da guerra franco-prussiana. Combate assim o nacionalismo e o romantismo (MARTON, 2008, p. 31).

Com esta observação bem pontual, já percebemos o impedimento de um pensamento precipitado, que poderia associar Nietzsche aos regimes políticos totalitários ou a uma ideologia. Outro esclarecimento feito pela pesquisadora, diz respeito ao posicionamento de Nietzsche sobre a proliferação das escolas, pois:

Em seus textos Nietzsche não ataca a proliferação das escolas técnicas, que, de alguma forma, tentam atingir os objetivos a que se propuseram. Denuncia isto sim a deficiência da formação, desde que o ginásio e a universidade também se tornaram profissionalizantes. A educação voltada para a cultura não é a que permite ao indivíduo aspirar a um posto de funcionário ou a um ganha-pão qualquer, é a que leva ao desenvolvimento integral e harmonioso de todas as suas capacidades (MARTON, 2008, p. 36).

Portanto, as primeiras indicações do plano estratégico que o filósofo tinha em mente para pensar uma educação voltada para a Formação integral, que proporcionasse a nobreza da cultura e do espírito alemão, que se fizesse de forma concentrada e profunda, sem o esvaziamento decorrente da extensão e da superficialidade, é o que se projetou no texto de Scarlett Marton.

O segundo artigo do livro em questão é de Vania Dutra de Azeredo, com a análise sobre as vantagens e desvantagens da História para o ensino de Filosofia. Ela nos faz entender, com Nietzsche, que o culto desmedido ao passado “atrofia o presente e compromete o futuro [... pois] somente partindo da suprema força do presente podemos ter o direito de interpretar o passado” (AZEREDO, 2008, p. 80-81). Destaca-se, portanto, que a semente do pensamento nietzschiano é plantada no solo do presente e suas raízes podem nos levar à interpretação do passado. Portanto, para além desse aspecto ter sido crucial na filosofia de Nietzsche, também nos alerta para a importância do nosso engajamento no momento presente para interpretá-lo, sem correremos o risco de patinarmos em nas folhas secas das enciclopédias, sem utilizá-las como combustível que se esvai depois que se transformam em páginas novas, interpretadas com a força, o foco e o fogo do presente.

Wilson Antônio Frezzatti Jr., sob o tema da fisiologia em Nietzsche, parte da ideia de que a cultura leva a uma educação movida pela seleção, isto é, uma educação que proponha as condições para que a seleção natural seja ativada, sendo que o foco dessa seleção são, por exemplo, as exceções e o acaso. Ele explica que, para Nietzsche é “essencial o estudo das leis de seleção (*Züchtung*), pois se deve evitar a perda de força pelos modos de vida inadequados. Nesse sentido o objetivo da educação é acumular força”. Essa projeção deve observar que a “seleção nietzschiana não é um processo evolutivo, e sim um processo cíclico, [...] assim uma nova cultura sempre poderá surgir de uma cultura decadente. [...] O ciclo da cultura segue o ciclo da vida” (FREZZATTI, 2008, p. 59-61). Portanto, não se trata de um determinismo seletivo e, tampouco, almeja um estado ideal pré-estabelecido.

O que delimitamos como projeção sobre educação nietzschiana para Frezzatti é que:

A educação e certas condições (tais como clima, higiene, alimentação etc.) teriam uma ação seletiva sobre os impulsos tal que pudessem aumentar ou diminuir sua potência ou tal que promovessem sua hierarquização ou desorganização. Assim teríamos a possibilidade de acumular força para o surgimento do gênio e a criação de uma nova cultura ou a possibilidade de evitar esse acúmulo, sendo este o caso do ‘cristianismo’ (FREZZATTI, 2018, p. 62).

Clademir Araldi discorre sobre a crítica de Nietzsche à cultura voltada para o poder

econômico e científico, no confronto com a proposta da educação como formação integral, na qual Nietzsche se empenha em analisar a educação para proferir as cinco conferências que resultaram no seu texto *Sobre o futuro dos nossos Estabelecimentos de Ensino*, reunidos no livro *Escritos sobre a Educação* (2012, EE).

Maria Cristina Franco Ferraz explora o tema a partir da transvaloração dos valores, um dos temas mais emblemáticos em Nietzsche. A importância da discussão sobre a cultura e a educação está em nos ajudar a enfrentar “o temor e horror pela diferença, pela alteridade, pelos múltiplos e heterogêneos *outros* em nós e fora de nós, [para não] permanecermos reféns da lógica do cordeiro e de suas múltiplas falácias” (FERRAZ, 2008, p. 109).

Em seguida, Eduardo Brandão aborda a perspectiva de Nietzsche que liberta a cultura, a civilização e, portanto, um distanciamento da metafísica que, ao longo da história da filosofia, impediu a formação para o cultivo de si.

Ester Maria D. Heuser enfatiza a relação que Nietzsche faz entre cultura e o sentido grego do termo *Paideia*. Logo, as raízes da educação grega se manifestam na perspectiva nietzschiana.

Antônio Edmilson Paschoal segue no tema da importância da cultura grega na perspectiva nietzschiana sobre a educação, mas aponta para os elementos básicos da prática filosófica, sendo esta capaz de exercer o movimento agonístico dos pré-socráticos, em que os gregos “tomam a ideia de conflito, de disputa, não como um empecilho, mas como condição para a vida saudável do indivíduo e do Estado” (PASCHOAL, 2008, p. 164).

Por fim, Rosa Maria Dias, uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a publicar sobre o tema da educação em Nietzsche, escreve sobre *O Professor Nietzsche*. Ela enfoca os relatos dos estudantes sobre o filósofo enquanto professor na Basileia. Apesar de ter exercido a docência enquanto muito jovem, foi descrito por seus alunos como tendo qualidades peculiares, caracterizadas pelo seu modo de ser, pelo profundo conhecimento da sua disciplina e pela nobreza da sua conduta como professor. Ainda de acordo com eles, o filósofo viveu a estima e o respeito de seus estudantes com verdadeira humildade e elegância. Embora saibamos que, a partir do período intermediário, o filósofo venha a deslocar suas atenções em direção à cultura, ampliando suas esperanças no potencial do próprio indivíduo para pensar a superação da decadência cultural, é possível gradativamente observar um apontamento para a autoformação em decorrência da sua própria experiência. De qualquer modo, o embrião do cultivo de si ou autoformação como professor já estava por desenvolver-se nesse momento, ou seja, tornando-o o grande Mestre Educador que estará muitas vezes sozinho, além do seu tempo. Como sugeriu em *Zaratustra (Da virtude dadivosa)*, o melhor reconhecimento para

um mestre é não continuar com eternos discípulos.

De forma pontual podemos visualizar esse cenário constituído pelas seguintes ideias centrais sobre a cultura e a educação, que podem se resumir em: 1) visa a construir homens excepcionais; 2) visa a salvaguardar a liberdade interior e impor-se, ao mesmo tempo, rigorosa disciplina; 3) encontra suas raízes e sua mais clara formulação nos neo-humanistas; 4) tem como fim último o desenvolvimento integral e harmonioso de todas as capacidades e não apenas as profissionalizantes; 5) promove uma educação movida pela seleção do ciclo da vida, que não é um processo evolutivo, mas cíclico; 6) não pode estar voltada para o poder econômico e cientificista, mas para a formação do espírito criativo; 7) busca libertar da lógica do cordeiro e de suas múltiplas falácias; 8) pretende-se liberta da metafísica; 9) vincula suas raízes na educação grega; 10) toma a ideia de conflito, de disputa, não como um empecilho, mas como condição para a vida saudável do indivíduo e também do Estado; 11) ao educador requer vocação.

Com as ideias elencadas acima, temos a noção geral da crítica e pressupostos do filósofo sobre o tema da educação. Nossa posição em relação a este espectro teórico é justamente o da inclusão do conceito de extemporaneidade para a educação. Para concluir esse panorama trazemos José Fernandes Weber, cujo trabalho sobre os temas da Formação (*Bildung*), da educação e da experimentação em Nietzsche (2011) nos fez optar por examinar seu pensamento na abertura do item a seguir, que aborda outro conceito essencial para a tese aqui proposta, ou seja, a Formação no sentido de *Bildung*, cuja concepção é apresentada a partir de alguns debates em torno das potencialidades e dos desafios atuais que esse conceito, que se tornou emblemático entre os séculos XVIII e XIX, possui para pensarmos a educação filosófica.

2.2 ASPECTOS GERAIS DA *BILDUNG*, SUAS FRAGILIDADES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: ALGUNS DEBATES

A intenção, nesse momento da pesquisa, é apontar que neste item, para além de uma abordagem sobre o que tomamos na tese como noção básica da concepção de *Bildung*, consideramos a crise atual do conceito. Nos inspiramos, sobretudo, no ideal pedagógico que, segundo Weber (2011) consiste em refletir sobre:

enfim, formar, educar ou experimentar? Tudo ao mesmo tempo, numa época que não reconhece valor em nenhuma delas. Formar para não permanecer órfão da

tradição; educar para não aceitar a tradição como um valor absoluto; experimentar para não permanecer na atitude negativa da crítica que isenta o indivíduo de criar um referencial quando nenhum referencial externo faz mais sentido. Essa sequência pode ser interpretada como um ideal pedagógico, na medida em que incorpora tanto a pertença a uma tradição, quanto a sua crítica, bem como a tarefa de recriação do sentido num mundo em crise. Embora possa parecer forçado demais, é exatamente disso que se trata quando a crise se torna modo próprio de ser, de homem e do mundo (WEBER, 2011, p. 247).

Esclarecemos que essa concepção, que consideramos bastante ajustada ao nosso propósito, foi desenvolvida na tese de doutoramento de José Fernandes Weber (2011), publicada sob o título *Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche*. O pesquisador da vertente nietzschiana da educação realizou uma abordagem sobre a formação humana, a partir da análise conceitual de *Bildung*, presente nas obras de Nietzsche. Tratou-se de um desafio, tanto pelo esforço despendido quando pensamos a construção do humano no sentido de um ‘vir a ser’, mas, sobretudo, por se tratar de uma abordagem conceitual rigorosa, considerando as variações do próprio Nietzsche, que durante seu percurso oscilou seus conceitos não apenas nas fases da sua produção, mas também nos seus escritos. “Nesse percurso, o autor formulou o conceito de Formação (*Bildung*), para abandoná-lo em favor da Educação (*Erziehung*), posteriormente superado pela noção de Experimentação (*Erlebnis*)” (WEBER, 2011, p. XV).

Consideramos que a intenção de Weber com o empreendimento teórico foi dar cabo à sua questão substancial, que consiste em saber como construir o humano por meio da educação. Esse desafio foi enfrentado pelo pesquisador que, ao analisar a oscilação entre os conceitos de Formação, Educação e Experimentação, percebe que na oscilação não há exclusão e, portanto, formula uma síntese entre os conceitos que designou como “ideal pedagógico” como citado, e do qual nos apropriamos no sentido mais atualizado de *Bildung*. Registramos, ainda, que essa concepção de *Bildung* apenas reitera a relação do conceito com aquela noção de perfeccionismo, na medida em que Formação deve exercer o papel regulador de um objetivo a ser atingido de forma mutável e fluido, para a própria educação filosófica. Nesse caso, eles também não são excludentes, mas sim complementares.

O conceito de *Bildung* como um ideal pedagógico regulativo é tomado sucessivamente no decorrer desta tese. Nesse momento, cumpre o objetivo de esclarecer o que significa *Bildung*, bem como o registro teórico que consideramos sobre esse conceito: formar, educar e experimentar simultaneamente, bem como variáveis teóricas que se complementam mutuamente. Por ora, importa retermos essa concepção basilar que assumimos no trabalho. A pergunta que devemos enfrentar é: esse conceito será permeado pelas questões de como esse

ideal regulativo pode se tornar efetivo e porque tem de se pretender efetivo? A resposta então se desdobrará amparada também no conceito de extemporaneidade, a fim de justificarmos a possibilidade da efetivação de uma educação filosófica com vistas a esse horizonte maior regulativo da *Bildung*. Weber, a partir da análise do programa de Humboldt, entende esse conceito como “aquele que foi o conceito fundamental, determinante, das investigações mais significativas tanto na área da filosofia quanto da literatura e da educação; trata-se do conceito de *Bildung*” (WEBER, 2011, p. 49). O pesquisador faz uma análise refinada do conceito a partir das características das concepções nos modelos clássico, romântico e trágico. Nós destacamos sua interpretação do modelo clássico porque, segundo Weber:

É precisamente neste domínio do significado de *Bildung* que se inscreve o empreendimento humboldtiano, na medida em que o projeto de reforma das instituições científicas superiores comungava com um ideal pedagógico em que polos antagônicos da atividade humana seriam superados de modo a operar a criação da personalidade harmônica. Extremamente próxima ao significado evocado por esta ideia, *Formação* parece ser o termo que, como nenhum outro na língua portuguesa, evoca aquela dimensão pedagógica constituinte da *Bildung*. Além disso, *Formação* pode revestir-se de um significado duplo, a saber: se por um lado ela se mostra próxima ao empreendimento humboldtiano, logo um ideal pedagógico formativo assentado no solo institucional [...] ela pode revestir-se da ideia de uma recusa da instituição formativa, tal qual aparece representada nos romances de formação (*Bildungsroman*) e ainda assim trazer a marca da experiência formativa, signo de um ideal pedagógico (WEBER, 2011, p. 52).

Ao longo da história, a ideia, portanto, da *Bildung* como Formação humana pode ser caracterizada como projeto pedagógico (classicismo grego), cultivo (romantismo alemão) e espiritualização (modelo trágico) e concebida como algo que acontece para além da escola, o que nos leva a pensar o conceito de *Bildung* e sua relação com o de extemporaneidade.

Assim, ao lado dessa concepção de *Bildung*, julgamos necessário também abrir outra questão que debate diretamente com ela, mas agora por meio do texto de Pedro Goergen intitulado *Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas*. Nele, o autor trabalha com a hipótese de que a discussão contemporânea da *Bildung* não deve partir do questionamento sobre despedir-se ou renascer da noção de Formação, mas sim de um “repensar do processo formativo contemporâneo à luz das teses filosóficas” (GOERGEN, 2019, p. 16). Diante de alguns questionamentos decisivos sobre se devemos ou não abandonar uma concepção ampla de Formação, em que conjugamos distintas esferas da cultura em proveito da formação de um ser humano, um aluno etc., Goergen chama a atenção para o fato de que se trata de um conceito que perdura sempre, permanece ao longo do tempo, mas que precisa continuamente ser repensado à luz das demandas e desafios do tempo, isto é, re-historicizado. Uma espécie

de concepção em que não se demanda abandonar um conceito do qual talvez estejamos atualmente demasiadamente distantes, nem de fazer renascer uma concepção de *Bildung* que em outra época teria sido relevante para aquele momento. Ao contrário, trata-se de pensar que *Bildung* sempre será um conceito decisivo e importante, na medida em que nunca podemos perder de vista um horizonte maior de formação de um estudante, de modo a sempre repensar o conceito em meio às demandas do tempo e às implicações filosóficas que aquele contexto possui. Assim, de um lado, temos a concepção de *Bildung* que assumimos – com a complementaridade entre formar, educar e experimentar. De outro lado, há um debate sobre a crise do próprio conceito, que, numa vertente não nietzschiana, aborda a necessidade de analisar *Bildung* do sentido de despedir-se ou renascer. Esta discussão é representada na presente tese por Goergen, que investe na ideia de ressituar este conceito à luz de problemas filosóficos e demandas da educação e da contemporaneidade. Goergen analisa o tema da Formação, indicando a importância da re-historização do conceito de *Bildung*, a fim de que possamos entendê-lo em sua dinâmica própria – independente de um abandono ou um renascimento.

O que pretendemos com o debate do texto de Goergen é aproveitar essa ênfase do autor na re-historização da noção de *Bildung*, como um conceito que tem de estar continuamente vivo, se quisermos efetivamente saber para onde caminhamos quando educamos alguém. A análise das configurações que a Formação recebe ao longo do tempo, permite que Goergen indique um aspecto central que, a nosso ver, possui estreita relação com o conceito orientador da nossa tese, a extemporaneidade. Trata-se da hipótese de que cada um de nós está a incorporar sempre as características de uma época, do contexto em que vivemos, mas também de que precisamos refletir sobre essa época, numa práxis crítica de distanciamento em relação a ela, a fim de pensar a educação como formação. Cada época tem suas exigências, problemas e demandas, e é em meio a esse horizonte que a *Bildung* tem de persistir, reinterpretar-se e reorientar-se continuamente, na medida em que educadores encaminham em seus educandos a difícil tarefa de autorrefletir sobre o próprio tempo, objetivando formar a si, autormar-se. Nesse caso, não se trata de abandonar a noção de Formação, como se tivesse perdido sua importância como horizonte educacional, nem tampouco de fazer ressurgir um conceito desvinculado da nossa época, como se respostas anteriores pudessem satisfazer nossas próprias demandas. Antes disso, re-historizar o conceito a fim de pensá-lo sempre sob novas condições. Estamos de acordo com Goergen nesse aspecto da *Bildung*, pois indica o quão resiliente ou persistente ao tempo ela é. A relação com a extemporaneidade, a nosso ver, está justamente na dinâmica que o autor deixa

revelar nas suas explicações, que consiste em pensar a Formação em um contexto em que alguém se insere e participa dele, mas também se distancia criticamente. Se quisermos lembrar ainda da noção de Agamben, poderíamos dizer que justamente o sentido que Goergen indica para a *Bildung* exprime bem a noção de contemporâneo também de Agamben. Ou seja, Goergen alude à necessidade da urgente e contínua atualização da Formação, sem apelar para uma renascença que talvez não nos diga mais nada, e nem abandoná-lo em função das nossas crises atuais. Assim, trata-se de uma dinâmica que, para se manter ‘contemporâneo’, no sentido de Agamben e, com isso, estar a se re-historicizar continuamente, tem de ser também extemporâneo. O texto de Goergen tem a vantagem de justificar ainda mais o contexto da *Bildung* com aquilo que, posteriormente, veremos sobre a conexão com o dispositivo metodológico da educação filosófica.

O artigo de Pedro Goergen (2019) ora em estudo, intitulado *Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas*, foi publicado também na coletânea que traz vários artigos que discutem a formação humana, cujo título é *Formação Humana (Bildung): despedida ou renascimento?*²². No caso de Goergen, o texto remete ao tema da crise atual da *Bildung* como conceito-chave da educação. Trata-se da discussão do tema sobre a despedida ou o renascimento da *Bildung* – que no texto assume a concepção genérica de formação humana – a partir dos aspectos teóricos, históricos e re-históricos. Segundo sua abordagem, é possível obter uma dupla contribuição para a nossa tese: de um lado, temos os argumentos suficientes para o nosso propósito de mostrar a relação entre Formação e Educação Pedagógico-filosófica, que é o nosso empreendimento imediato; e, de outro, e mais importante, esses argumentos nos revelaram o aspecto extemporâneo como constitutivo do conceito de *Bilgung*²³. Por ora, é preciso esclarecer algumas questões importantes da hipótese do autor:

Minha tese inicial, a ser confirmada ou revogada ao longo do estudo, é que não se trata nem de despedida nem de renascimento da ideia de *Bildung*. Trata-se, primeiro, de um **repensar do processo formativo contemporâneo à luz das teses filosóficas, antropológicas e formativas, desenvolvidas por pensadores como Rousseau, Kant, Fichte, Herbart e outros**, adensadas no projeto de uma *Bildungstheorie*, projetada por Wilhelm von Humboldt. E, segundo, da análise dos sentidos e das possibilidades desta *Bildungstheorie*, ou teoria educacional, no mundo atual,

²² DALBOSCO, C. A.; FLICKINGER, H.-G.; MÜHL, E. H. *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento*. São Paulo: Cortez, 2019.

²³ Esse texto nos chegou como um presente no decorrer desta tese. Os detalhes apresentados até então sobre o conceito de *Bildung* me foram preciosos. Minha intenção inicial era apenas trazer uma concepção de *Bildung*, para explicar o sentido de formação humana em que minha pesquisa se insere. Contudo, para além de responder a essa necessidade, fui surpreendida ao perceber nitidamente o vínculo entre o conceito de *Bildung* trazido pelo texto e o conceito de extemporaneidade que analisamos. Pressupomos, assim, serem mutuamente constitutivos. Aspecto este que confere um reforço teórico para todas as questões colocadas nesta tese.

profundamente diferente da realidade social e cultural do século XIX (GOERGEN, 2019, p. 16-17. Grifo nosso).

Portanto, a questão do autor se circunscreve à importância das suas referências teórico-históricas, bem como à importância da análise do conceito de *Bildung* e suas diferenças relativamente à realidade atual. Nesse sentido é que seu texto corrobora com nossa tese, especialmente por encarar o desafio da atualização da noção de Formação e também pelo fato de analisar o tema à luz de relevantes autores e teses filosóficas, que no nosso caso, podem ser facilmente conectados à nossa reflexão sobre a Formação à luz de Nietzsche.

Goergen apresenta uma avaliação muito precisa do sentido e das implicações do uso contemporâneo do conceito de *Bildung*. Ao considerar a historicidade do conceito frente aos elementos da realidade educacional contemporânea, o autor traz uma reflexão que nos possibilita – com os devidos limites apontados – investir na concepção de *Bildung* para pensarmos, ao fim, um dispositivo metodológico para a Educação Pedagógico-filosófica. Segundo o autor, trata-se de uma “reflexão sobre os sentidos teórico-práticos da ideia de *Bildung* ainda significativos na contemporaneidade” (2019, p. 15). O autor enfatiza então a dimensão filosófico-pedagógica da formação desse conceito, que se tornou chave para a educação no século XVIII, ganhando espaço principalmente a partir da filosofia do Esclarecimento. Com a análise do aspecto da historicidade do conceito de *Bildung*, é possível perceber a dinâmica do conceito perante a cultura da época. Isso significa que conceitos podem modificar historicamente a maneira como se pensa a Formação, por exemplo, alterando a relação entre formar, educar e experimentar – para lembrar aqui a formulação de Weber mencionada acima –, mas resguarda sempre, independente da época, um ideal regulativo para a formação humana. Essa *performance* pode ser percebida no percurso histórico trazido por Goergen que, num brevíssimo resumo, nos apresenta as transformações que ocorreram no próprio conceito de *Bildung* durante os séculos XVIII e XIX. Sobre isso ele escreve:

Ao longo desse percurso histórico, a *Bildung* perde sua aura mística e se assume como relação planejada e direta subjetiva ou entre educador e educando, a partir de um objetivo preestabelecido. Nesse novo momento, *Bildung* se funda sobre o pressuposto da natural fragilidade e dependência próprias da natureza humana e da conseqüente necessidade do homem de se conduzir e ser conduzido no processo de sua realização e integração social. “*Bildung* designa a tensão entre o natural ponto de partida da educação, seu termo final, e as medidas necessárias com vistas ao aperfeiçoamento intelectual e à serventia social” (Menze, 1970, p. 137). Em termos estritamente pedagógicos, o conceito de *Bildung* significa, agora, a formação do homem virtuoso mediante influência externa à luz do conceito de cultura e civilização, atinentes ao progresso do mundo (GOERGEN, 2019, 19).

O pesquisador aponta que, naquele momento, entre os séculos XVIII e XIX, a *Bildung* se assume basicamente num planejamento ou na relação subjetiva direta ou entre educador e educando com finalidade pré-estabelecida de educar para a cultura e a civilidade, com ênfase, porém, no fato de que não é possível haver transformação social sem também uma autotransformação do próprio indivíduo, no sentido de que os dois elementos estão interconectados. Até esse período, a *Bildung* não considerava na sua teoria uma ênfase maior na autoformação, ou seja, na individualidade, na historicidade e na linguagem, algo que passa a ser construído gradativamente com os iluministas e que se desdobraria também em conexão com a formação para a sociedade. Assim, justamente esse aspecto fundamental para a formação humana se abriria com os iluministas, a saber, um engajamento histórico maior com a própria época. O autor cita pensadores fundamentais do século XVIII, entre eles Rousseau, cuja influência na concepção de educação proporcionou promover uma postura crítica frente às condições históricas sociais, o que propiciou o engajamento “na constituição política e utópica de uma nova organização em sociedade mais humana de homens livres” (GOERGEN, 2019, p. 20). Nesse aspecto, a formação humana se assume com o propósito de engajamento político e social, cujo horizonte regulador da noção de Formação a ser atingido seria um projeto de sociedade mais humana e de liberdade, conectado a uma nova ideia de progresso do mundo. O período do Esclarecimento (*Aufklärung*), escreve Goergen:

Gerou um horizonte cultural no qual as novas discussões relativas à formação encontram espaço e amparo. [...] Em termos estritamente pedagógicos, o conceito de *Bildung* significa, agora, a formação do homem virtuoso mediante influência externa à luz do conceito de cultura e civilização, atinentes ao progresso do mundo (GOERGEN, 2019, p. 19).

O horizonte cultural e social do Esclarecimento, pois, é a condição básica na qual se efetiva a formação humana de maneira fluida em que os valores e ‘modos de ser no mundo’ são incorporados pouco a pouco pelo indivíduo, construindo-se assim o humano, com a gradativa construção também social de um indivíduo agora partícipe da sociedade. A hipótese esclarecida pressupõe então um espaço cultural em que o espaço da Educação Pedagógico-filosófica tem de pensar um horizonte de Formação a ser atingido. Esse espaço cultural-social não apenas constrói a variável da Formação, na medida em que o indivíduo incorpora os valores e o modo de ser desse espaço, mas também abre espaço para o indivíduo pensar a si mesmo ou pensar a sua própria autoformação no interior desse espaço. O Esclarecimento vislumbrou e abriu as possibilidades de uma Formação no sentido de que indivíduos são

influenciados por uma visão de mundo, mas também se autoconstroem por meio dessa mesma mundivisão, igualmente com vistas à transformação crítica do seu próprio espaço.

Nesse momento, já podemos perceber em que sentido a análise de Goergen possui relação com a extemporaneidade, ou seja, seu debate com a *Bildung* no horizonte do Esclarecimento fornece indicativos da mesma relação de pertencimento e distanciamento do espaço de que se é partícipe. Goergen explica que:

A teoria da formação não pode perder de vista que o objetivo da transformação social pela formação do indivíduo deve **partir das condições concretas do seu tempo, sem, contudo, acondicionar-se a elas. O distanciamento crítico da realidade é o espaço no qual as transformações almejadas podem ocorrer, razão pela qual o não conformismo e o distanciamento crítico se tornam elementos constitutivos da *Bildung*** (GOERGEN, 2019, p. 20. Grifo nosso).

Independentemente do fato de haver ou não dissonâncias entre Goergen e Nietzsche, sobretudo em relação às críticas de Nietzsche a Humboldt, o que é mostrado aqui é mais um uso da extemporaneidade nesse outro autor contemporâneo, no qual vemos uma relação entre esta e a *Bildung*. Enfatizamos a expressão de Goergen no que diz respeito aos “elementos constitutivos da *Bildung*”, a saber, “o não conformismo e o distanciamento crítico” da realidade. Goergen reforça a noção geral do Esclarecimento, segundo a qual o indivíduo é partícipe da situação, incorporando os principais valores do seu espaço, sem se submeter às condições culturais e sociais desse mesmo espaço, mas, ao mesmo tempo, tendo em vista o horizonte transformador da sua realidade, em função do distanciamento crítico. Se a formação é pensada por meio “das condições concretas do seu tempo”, a *Bildung* pressupõe, nesse caso, não apenas a não submissão a essas condições, mas também o distanciamento dela, ou seja, as condições fundamentais que se relacionam com a própria dinâmica da extemporaneidade, indicando quão próximos estão o conceito norteador da nossa tese e a própria noção de *Bildung* esboçada por Goergen.

Bildung acaba por reforçar a condição mútua de formação e autoformação, mais ou menos como uma espécie de registro de nascimento, na medida em que o educador tem de ter em conta tanto o pressuposto da incorporação de visões de mundo por parte do educando, como o pressuposto de que é preciso não se submeter a elas e distanciar-se criticamente, com o intuito da construção emancipatória de si e da transformação do seu próprio entorno. *Bildung*, então, parte das condições concretas sociais, mas também inversamente, de que o indivíduo é capaz de se autotransformar por meio das condições sociais. Segundo Goergen:

O ideal da *Bildung* reforça a ideia de autoformação. Nesse sentido, pode-se dizer que *Bildung* é o mesmo que autoformação. No entanto, esta autoformação supera seu caráter místico e se “assume como uma intervenção planejada do educador com objetivo determinado” (Menze, 1970, p. 137). Sobre esta base se constitui a teoria educacional do humanismo alemão, que, ao contrário do que muitas vezes se pensa, é crítica com relação à realidade da época, na busca de uma nova sociedade mais humana. “Ela é, portanto, política e utópica e se compromete com a nova determinação do homem como um ser de liberdade” (Menze, 1970, p. 138). Esta observação assume significativa relevância na medida em que relativiza a imagem romântica, não raro, agregada à ideia de *Bildung*. Já naquela época, tinha-se clara consciência de que a *Bildung*, para alcançar seu objetivo de transformação, não poderia deixar de levar em conta a realidade social concreta. O conhecimento e o distanciamento crítico da realidade são, pois, elementos centrais da *Bildung* desde sua primeira hora (GOERGEN, 2019, p. 20).

Para além da ideia de *Bildung* a partir do romantismo alemão, especialmente aquela em que há essa aura mística de exclusiva autoformação, Goergen destaca que *Bildung* não pode mais prescindir da intervenção planejada do educador que, com vistas a um ‘objetivo determinado’, não prescinde das condições concretas do espaço social e cultural em que o educando se encontra. *Bildung*, então, estabelece interdependência entre transformação e autotransformação, tendo em vista um horizonte concreto cultural/social, em que cada um de nós está situado. Reiteramos, aqui, que esse caráter cultural/social, conforme vimos acima, em nada se confunde com o aspecto político-partidário, mas sim com um engajamento que pressupõe o educando como partícipe de um espaço concreto e que incorpora as estimativas desse espaço, mas também é visto pelo educador como um ser de ‘liberdade’, o que pressupõe o distanciamento por meio de uma práxis crítica e sua não subordinação ao espaço em que se encontra. A intervenção pedagógica assume um aspecto para além da mera aura mística de um exclusivo cultivo de si, em que supostamente o educando estaria imune das condições culturais. Ao contrário, a noção de *Bildung* para a intervenção pedagógica vincula-se também àquela característica perfeccionista que explicamos, em que o objetivo a se atingir implica a realização desse objetivo no espaço social em que nos encontramos.

Goergen, com essa citação, esboça quão fundamental é pensar as condições de intervenção pedagógica em um complexo pano de fundo filosófico, no sentido de vincular um horizonte teórico e um prático de intervenção, pois a atividade filosófica resulta em uma práxis de um ‘modo de ser no mundo’ em constante movimento. Não é à toa que, justamente, a filosofia é que está sempre vigilante aos acontecimentos transformadores que influenciam a relação entre o ser humano e a realidade. Assim, ela permanece latente, independentemente da sua historicização e da semântica que receba. A *Bildung* pode ser tomada como objeto de reflexão sob constante análise, em que se verificam as possíveis desconstruções e edificações filosóficas em torno da formação humana, mas, permanentemente, a cumprir o seu papel

essencial, da autonomia e da criticidade²⁴. Assim, o aspecto filosófico do conceito de *Bildung*, em função da sua versatilidade e persistência ao longo do tempo, é fluido e mutável quando repensado para cumprir seu objetivo constante de direcionar a formação humana, ao humanizar o humano, a preservar a dialética entre a possibilidade de realização plena do indivíduo e as influências sociais, tornando-se fundamental não apenas em cada época, mas igualmente na atualidade. Assim, a importante re-historização do conceito de *Bildung* feita por Goergen e seus parceiros de pesquisa se faz num momento crucial, visto que é em função do potencial filosófico desse conceito que se pode enfrentar a crise da educação, em específico na formação humana, se compreendida no sentido de ser um conceito fundante para a Educação, que, por sua vez, traz em si um elemento constituinte precioso: a extemporaneidade.

Como parte constitutiva da *Bildung*, a extemporaneidade é, a nosso ver, uma das possibilidades de nos emanciparmos num processo de humanização que não depende mais das metanarrativas típicas da modernidade, mas que pode se fazer por meio da experiência refletida e vivida, de forma que a pessoa conviva simultaneamente entre ser partícipe de um espaço cultural e manter o distanciamento em relação a esse espaço. A sensação da falta de sentido para a própria existência, decorrente do niilismo que traz um vazio ameaçador, pode abrir uma via bifurcada no percurso da formação humana. De um lado, leva para a sujeição e a anulação de nós mesmos, ao sermos absorvidos pelas estratégias pragmáticas que enxergam essa crise como um nicho econômico, para o qual se ofertam produtos que prometem a ‘felicidade’ ou então o suicídio. De outro lado, podemos, por via da educação, tomar distância dessa realidade e oportunizar a saída da crise pela autoformação, sabendo dar as costas ao nosso tempo, no próprio tempo, de modo a imprimirmos a cada experiência um sentido constituinte de nós mesmos. Certamente, os desafios atuais da *Bildung* são outros tantos, mas independentemente de qualquer coisa, a dinâmica da extemporaneidade acaba sendo uma possível chave de leitura para potencializar a crítica transformadora. Pela via da educação filosófica.

Vamos investir nesse último caminho. Já estamos vivendo uma crise de valores e estes podem ser transvalorados ou transformados por novos modos de ser no mundo, desde

²⁴ Trata-se do aspecto filosófico do conceito de *Bildung*, que exige que ele seja tomado como objeto a ser pensado no contexto atual, sobretudo, no século XXI. Vivemos um tempo de desorientação devido ao desfacelamento das categorias que formavam a estrutura do pensamento moderno. A partir da segunda metade do século XX, sobretudo após os fatos bélicos das guerras mundiais, a crise da modernidade se apresenta de forma explícita, embora a crítica à modernidade já estivesse presente no final do século XIX, quando os filósofos extemporâneos, como Nietzsche, apontaram para a fragilidade da modernidade diante da formação humana.

que preservemos a autonomia da condição humana. Apostamos que a retomada do conceito de *Bildung* é urgente, na medida em que é constituído de outros conceitos essenciais, não apenas para a autotransformação, como também para a transformação do próprio espaço: liberdade, autonomia, autoformação. A dinâmica da extemporaneidade, de alguma maneira, flerta com esses valores fundamentais, tanto porque pressupõe autonomia, no sentido de não estar simplesmente subordinado ao espaço, bem como autoformação. Assim, verificamos a relação estreita e constitutiva entre extemporaneidade e Formação.

Goergen nos informa que a ideia de vínculo entre *Bildung* e autoformação foi pensada por vários autores, porém, continua:

Herder (1744-1803) foi o primeiro pensador a defender esta ideia, acreditando numa história da humanidade cujo centro é a realização do ser humano, mas tendo como elemento central a autoformação baseada em dois aspectos principais: a língua e a história. A própria história é entendida como o processo do desenvolvimento do humano, no qual: [...] todas as instituições, todas as ciências e artes não têm outro objetivo senão humanizar, isto é, transformar o não-ser humano ou o meio-ser humano em ser humano inteiro, conferindo, aos poucos, à raça humana a forma que a razão deseja, o dever exige e a humanidade almeja (Herder, 1994, apud Menze, 1970, p. 139). Embora muito criticadas, estas ideias de Herder continuam presentes até hoje na teoria pedagógica. Nesses termos, a concepção pedagógica do conceito de *Bildung* leva, no final do século XIX, à consagrada formulação programática de *Bildunstheorie*, ou seja, uma ‘teoria da formação’, com a finalidade maior de desvelar os fundamentos de uma ciência cujo objetivo seria expressar o ser, o **vir a ser** e as determinações do ser humano. Embora essa concepção ampla de uma disciplina nunca tenha sido concretizada, tornaram-se visíveis as linhas gerais de um projeto de tal natureza. A partir desse momento, a *teoria da formação* é concebida como uma ciência que visa reunir, num todo, as facetas do tornar-se humano e as possibilidades da influência e da ajuda externas na realização desse processo (GOERGEN, 2019, p. 21-22. Grifo nosso).

Esses aspectos históricos sobre a concepção da *Bildung* no seu berço epistêmico apontam para os limites que a teoria da formação humana, enquanto ciência ou disciplina, encontraria na contemporaneidade, caso o conceito não fosse persistente, por exemplo, a renúncia em refletirmos sobre as ‘determinações do ser humano’. A resiliência do conceito enfatiza sua urgência para nossa época que, como sabemos, tem preterido uma noção forte de formação humana e o debate sobre as ‘determinações do ser humano’. Contudo, queremos destacar na citação acima principalmente aspectos como a noção de ‘vir a ser’, que também pode ser contemplada sob à luz da filosofia extemporânea de Nietzsche. Sem dúvida, *Bildung* alude aos modos de determinação do ser, no sentido de uma autoformação, independente de uma estruturação curricular ou de um horizonte de perfeição que podemos ter em vista. Nesse sentido, o destaque dessa citação está na indicação do aspecto mobilizador do processo de formação, que é fluido e contínuo, bem como submetido às influências externas. Para além da

estruturação em termos curriculares – mas sem perder de vista que historicamente essa estruturação ocorre frequentemente –, é preciso principalmente incorporar na noção de *Bildung* a dinâmica extemporânea como um de seus apoios, restando ao educador a habilidade de articular essa ideia de formação e autoformação em cada educando. Trata-se então de uma filosofia do conceito de *Bildung* por refletir sobre os horizontes maiores a serem atingidos com a educação de cada um. Mas esse horizonte maior significa, principalmente, a pergunta filosófica sobre que tipo de humano queremos formar. Essa característica fez com que o conceito fosse considerado um marco fundamental da teoria pedagógica, indicando mais uma teoria da formação como pressuposto filosófico para uma teoria da educação. Goergen, nessa direção, explica que:

Humboldt é o primeiro a assumir a tarefa de realizar uma *teoria da formação*. Até aquele momento, assim constata o próprio Humboldt, existia apenas uma teoria da educação com seus preceitos e normas, mas não uma *teoria da formação* relativa à vida humana e às relações sociais, ou seja, uma teoria referente aos princípios antropológicos fundantes, dos quais os regulamentos expressos na *teoria da educação* são apenas aplicações circunstanciadas. Faltava, portanto, uma verdadeira fundamentação filosófica da formação do humano (GOERGEN, 2019, p. 22).

É nesse sentido de fundamentação filosófica para a *Bildung* que o conceito de extemporaneidade está, a nosso ver, associado à concepção pedagógica da teoria da formação. Conforme estamos vendo, as relações são próximas, de modo a vincularmos uma interdependência entre *Bildung* e extemporaneidade.

Vivemos, hoje, o mesmo problema apontado por Humboldt, ou seja, a falta de uma fundamentação filosófica. A educação tem sido cobrada a apresentar resultados de aprendizagem baseados em competências e habilidades indicadas pelo mercado de trabalho, e o tema maior da formação humana está em falta com uma fundamentação clara, orientadora, capaz de agregar as multiplicidades de demandas contemporâneas, sobretudo, a convivência com a ideia de incerteza ou verdades provisórias e não mais absolutas. Essa crise da *Bildung* já havia sido registrada por Nietzsche, principalmente ao explicar no *Crepúsculo dos ídolos* (*O que os alemães estão perdendo*, 5) que a formação do indivíduo estava voltada para o mercado, no sentido de educar para uma ‘profissão’, em detrimento ou negação de um cultivo do espírito. Da mesma maneira, vivenciamos ainda a intensificação dessa crise e, por isso, acreditamos na urgência de propor um dispositivo metodológico de pensamento, baseado no distanciamento da situação na situação, ou seja, uma dinâmica extemporânea como horizonte constitutivo da noção de *Bildung*. Tal dispositivo metodológico pode auxiliar na fragilidade teórica já apontada por Humboldt:

Esta falta de clareza a respeito dos fundamentos gerais da formação era, no entender de Humboldt, a razão das inconsistências legais no campo da educação. Mais tarde, ele mesmo chegaria à conclusão de que uma teoria filosófica da formação só poderia ser formulada com base em conhecimentos filosóficos empíricos do ser humano. Somente a fundamentação teórico-filosófica bem fundamentada do vir-a-ser humano poderia dar consistência tanto à regulamentação social do processo formativo quanto à formação do indivíduo em si (GOERGEN, 2019, p. 23).

Nota-se que ainda no século XIX, Humboldt “já colocava grandes esperanças na racionalidade científica por ele incorporada no próprio contexto da *Bildung*. Aparentemente, nesta esperança se coligavam o progresso da razão e a realização do ser humano” (GOERGEN, 2019, p. 23). Essa referência, enfatize-se, já se relaciona com a própria crítica nietzschiana sobre a formação técnica para uma profissão. E, por mais que Goergen não mencione especificamente Nietzsche, nesse momento, sem dúvida precisamos inserir o autor de *Crepúsculo dos ídolos* também como interlocutor desse debate. Essa concepção de instrução para uma profissão estava claramente vinculada com certa esperança na racionalidade científica, como registra Goergen, típica de um desdobramento iluminista de progresso linear. Contudo, a partir da metade do século XX e, sobretudo, do início do século XXI, no período pós-guerras mundiais, a esperança na racionalidade humana fica fragilizada ao constatar que os ideais iluministas não foram capazes de manter o humano sob o domínio da racionalidade, haja vista a urgência da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), inclusive como uma meta axiológica à Formação Humana.

Cada época tem suas demandas e não parece que podemos compreender a noção de Formação em seu sentido linear, mais ou menos como um progresso em direção a uma meta previamente estabelecida. Conforme vimos, nossos objetivos na Formação devem ser fluidos, mutáveis e se movimentar conforme as circunstâncias e contextos demandem. Um horizonte de perfeição na noção de Formação implica, então, em podermos alterar esses objetivos conforme nos movimentamos. Assim, a teoria da Formação é muito mais contextual e menos linear, não cabendo ater-se à *Bildung* no sentido de se devemos nos despedir desse conceito ou fazê-lo renascer inspirados em alguma concepção específica do passado. Antes, trata-se de assumir a *Bildung* em sua característica circunstancial e fluida, continuamente se recolocando conforme o próprio contexto e demanda. Goergen nos alerta, nessa direção, a lembrarmos que a teoria da formação humana é contextual. Ele afirma:

É bom lembrar que Humboldt e os demais formuladores do conceito de *Bildung* escreveram em circunstâncias históricas determinadas e, como não poderia deixar de ser, suas teorias têm as marcas do seu tempo. Ora, nosso tempo não é o de Humboldt e, por esta razão, uma tradução literal de suas teorias seria pouco produtiva. [...]

sabemos que a história não é de natureza linear, segmentada, motivo pelo qual o passado sempre sobrevive no presente, não apenas como lembrança, mas como elemento constitutivo. Daí o sentido da pergunta condutora desta reflexão: ‘Despedida ou renascimento da *Bildung*?’. Em princípio, entendo que, postas assim, como alternativas excludentes, não se trata nem de despedida, nem de renascimento. Não é ‘despedida’ porque, conforme busquei argumentar, a *Bildung* oferece uma série de elementos histórico-filosóficos ainda hoje relevantes para se pensar a formação humana, mas também não se trata de simples ‘renascimento’, porque hoje a realidade sociocultural e econômica é muito diferente daquela dos tempos de Humboldt, e é no contexto desta realidade que o ser humano deve se formar (*bilden*) (GOERGEN, 2019, p. 25-26).

Estamos de acordo com Goergen, de que Formação não precisa ser pensada por meio de variáveis excludentes, no sentido de ou renascimento ou despedida. A dinâmica da extemporaneidade é sempre fluida e ao mesmo tempo em que incorporamos a história e sua carga axiológica, no sentido de partícipes de um espaço cultural e social, devemos sempre ser capazes de cultivar o saudável distanciamento dessa mesma situação, ao ponto de repensarmos nosso horizonte de formação conforme as demandas mutáveis de cada época. Goergen indica que não se trata de despedida, porque incorporamos os fatores histórico-filosóficos do passado, sendo partícipes dele, ao mesmo tempo em que não é possível a mera reprodução ou importação das antigas fórmulas, visto que nosso tempo é distinto, evitando, assim, reivindicar uma espécie de renascimento da Formação. Na dinâmica da extemporaneidade, conforme vimos, essa relação é de interdependência e de via de mão dupla, no sentido de que tanto incorporamos, quanto ressignificamos nossos horizontes de formação humana, de acordo com nossas demandas e o espaço em que nos situamos. Assim, pensar a *Bildung* em nosso contexto de crise, implica superar a dicotomia entre abandono ou renascimento, assumindo que essa Formação não é linear em direção a um suposto progresso, mas mutável e fluida. Na medida em que nossa realidade é distinta, devemos pensar diversamente a maneira como devemos ‘formar’, principalmente em uma tensão dialética entre indivíduo e sociedade, entre ciências do espírito e naturais, em suma, na direção da complementaridade.

É nesse horizonte de caracterização que arriscamos pensar um dispositivo metodológico que desperte à complexidade do conceito de *Bildung*, principalmente por seus aspectos contextuais históricos, subjetivos e culturais. A nossa hipótese, conforme veremos adiante, é justamente mostrar que esse dispositivo está articulado com a noção de extemporaneidade e, enquanto elemento constituinte da *Bildung*, a dinâmica extemporânea se configura como dispositivo metodológico para pensar a própria formação humana enquanto disciplina pedagógica possível, cujo objetivo é exercer e motivar o aspecto extemporâneo no formando. Esse exercício pedagógico pode auxiliar no fortalecimento contextual das nossas

demandas por Formação, principalmente em uma época de falência das categorias projetadas pela modernidade, notadamente a confiança no progresso racional. Consideramos que formação humana se faz pela autoformação mobilizada pela criticidade, resultante da simultaneidade do binômio pertencimento/distanciamento e, não mais como análise linear e sistemática entre passado e presente, com vistas a um futuro pré-determinado. Portanto, a formação humana permeia uma condição sempre contextual e subjetiva, tal como veremos adiante, especificamente sobre esse dispositivo metodológico. Os registros de Goergen, para além da análise histórica que faz, acabam por nos subsidiar para enfatizar ainda mais a concepção de *Bildung* como processo, em tensão constante entre pertencimento e distanciamento das situações.

As tensões são sempre várias, mas elas não são excludentes e sim complementares, elas se retroalimentam. Enquanto teoria da formação, *Bildung* já traz em si essa tensão, por exemplo, entre as ciências empíricas e as ciências especulativas. A transformação de valores culturais que submetem a formação ao mercado pressupõe assumirmos a tensão entre áreas práticas e especulativas. Há necessidade de superar a dicotomia entre essas áreas e compreendê-las como complementares, com vistas a uma unidade cada vez maior. Sobre isso, Goergen explica:

Ele mesmo [Humboldt] declara que sua teoria, embora de natureza teórico-filosófica, deve abranger o espaço intermediário da tensão entre as ciências empíricas e as ciências especulativas. Este senso de realismo envolve também os aportes de muitos pensadores anteriores e contemporâneos a Humboldt, cujas ideias são reinterpretadas num novo contexto de sentido, no qual a teoria da formação pode ser considerada, pela primeira vez na história do pensamento pedagógico, como uma disciplina científica autônoma. [...] Esta ideia de ‘progresso’ tornou-se o conceito condutor do grande movimento de passagem cultural entre o período teológico-feudal-absolutista e o novo estágio racional-secularizado-democrático da modernidade (GOERGEN, 2019, p. 24).

Ao re-historicizar o conceito de *Bildung*, criado e usado no decorrer dos séculos XVIII e XIX, Goergen nos mostra a “condição de sua fecundidade atual em circunstâncias sócio-históricas, mesmo que se façam distintas na atualidade”, de modo que podemos entender a persistência ou resiliência do conceito, sempre se colocando e reorientando sob novas circunstâncias. E, enquanto teoria filosófica-antropológica, a formação humana continua a ser aquela que provoca a tensão entre as diversas áreas científicas da atualidade, numa espécie de entrecruzamento e complementaridade.

Também nos chama atenção, ainda na esteira de Goergen, a forma com que Humboldt considerou o conceito de *Bildung*, dada sua especificidade histórica, em que a teoria da

formação se converte em horizontes circunstanciados. A perspectiva condutora do processo é aquela em que há um entrecruzamento entre um aspecto social e individual, típicas de um contexto iluminista, em que nos autoformamos por meio de um processo histórico e circunstanciado. A ideia de aperfeiçoamento, ou perfeição como explicamos anteriormente, conduz um horizonte geral para a Formação, sem que tenhamos fixo esse objetivo a ser atingido. De qualquer maneira, um autoaperfeiçoamento pela via da Educação de si está presente em sua concepção geral de Formação. Isso significa uma ideia de autorrealização não pela via da mera erudição, mas por uma participação em um espaço social e cultural determinados²⁵. Essa autorrealização, então, vincula-se a uma conjugação entre o espaço social e a autorreflexão que o educador conduz em seu educando, relativamente a seu próprio espaço cultural. Essa concepção é fundamental, pois enfatiza o pressuposto de que o indivíduo não precisa apenas estar subordinado ao espaço, mas consegue se desprender das suas condições e de quaisquer domínios, sejam eles ideológicos, divinos, metafísicos, estatais etc. Essa é a importância que o Século das Luzes nos legou, em termos de Formação, e que de alguma maneira passou a se conjugar e influenciar a época de Humboldt. Justamente essa importância crítica do distanciamento das condições culturais é registrada por Goergen, em sua análise histórica da *Bildung*, e que é também sumariamente importante para nós, em função da correlação com a própria dinâmica da extemporaneidade. Nesse caso, o registro se faz para enfatizar a correção entre Formação e Educação, no sentido de que o educador precisa ser hábil o suficiente para imprimir tal autonomia e exercício de emancipação, pela via do distanciamento crítico. Sobre isso, Goergen escreve:

Uma explicação possível desse lapso histórico pode ser encontrada na tradicional passividade do ser humano diante dos desígnios divinos e no fato de que o surgimento da relação ativa entre *Bildung* e Educação (Formação) só veio a ocorrer no contexto da emancipação do *Terceiro Estado*, ou seja, no movimento burguês e em seu **distanciamento crítico** frente à teologia e à metafísica, ou seja, frente às ideologias das classes dominantes do clero e da nobreza. Nesse contexto, trata-se de uma oposição às relações de poder limitantes da condição humana, na qual a *Bildung* eleva o homem ao nível do racional, libertando-o da condição de mera função das relações de poder (GOERGEN, 2019, p. 18-19. Grifo nosso).

Assim, é justamente esse distanciamento crítico mencionado que possibilitou um enfrentamento dos poderes hierárquicos e sociais da nobreza que limitavam a formação humana, em outros termos, um distanciamento crítico das condições culturais e sociais. Com o pressuposto da conjugação que conjuga a correlação entre cultivo de si em um espaço cultural

²⁵ Nietzsche recebeu essa influência também de autorrealização e autointensificação não pela via da erudição, que para ele era ainda uma espécie de filisteísmo cultural (TONGEREN, 2004, p. 373).

e social específico, acabou por mudar a maneira como a Formação era pensada, especialmente desvinculando-a do mero eruditismo ou do solipsismo romântico da autoformação, apesar de ainda sustentar certa linearidade no desenvolvimento humano, que por sua vez foi denominado de progresso.

É preciso compreender, entretanto, que a noção de *Bildung* é fluida e traz consigo a disposição para o distanciamento crítico, inclusive sobre sua própria autocompreensão conceitual e, ao fazê-lo, percebe-se algo sobre aquilo que estava obscuro ou aquilo que ficou à sombra durante o Século das Luzes, ou seja, a própria impossibilidade de ‘progresso’ linear na formação humana. Essa percepção é obtida por meio de uma condição extemporânea, aquela do autodistanciamento. Justamente essa situação de extemporaneidade, característica da noção de *Bildung*, acaba por revelar a necessidade de um novo deslocamento conceitual na Formação, demandando também um novo fio condutor que exige engajamento para vislumbrar outro horizonte, ao distanciar-se de antigas direções, por exemplo, dessa concepção segundo a qual há certo progresso linear na formação de cada indivíduo. Esse processo fluido na noção de formação é marcado, então, pela compreensão de que mais do que uma linearidade, trata-se de assumir as tensões fundamentais de cada indivíduo. É o que entendemos como rupturas ou disrupções paradigmáticas que são possíveis pelo distanciamento crítico.

A atualidade parece estar novamente admitindo a necessidade de um deslocamento conceitual, de uma modificação no agente mobilizador da Formação e da Educação, e o distanciamento crítico dos educadores possibilita perceber a fragilidade de uma Formação voltada a um suposto ‘progresso’ linear. Tal como foi problematizado por Humboldt, isto é, que era preciso reelaborar uma noção ampla de Formação em função das demandas da própria época, também hoje parece que nos falta um conceito norteador para a formação humana. Esse é outro contexto em que a dinâmica da extemporaneidade pode pelo “distanciamento da situação na situação” calibrar melhor uma explicação possível para a *Bildung*. Por meio dela, obtém-se uma concepção mais contínua e ininterrupta de Formação, numa espécie de retroalimentação entre nossos objetivos intelectuais a serem atingidos, incluindo aí nosso exercício de reflexão e autorreflexão, somados à experiência concreta de participação de cada um em um espaço social e cultural, cuja dinâmica é aquela do distanciamento da situação, na situação.

Essa nova exigência se faz reivindicando aquela noção ampla que mencionamos com Weber, enfatizando especialmente o sentido da experimentação. E, nesse ponto, Weber e Goergen se encontram em torno dessas novas demandas por um novo horizonte de Formação.

Registro que em comum está justamente uma articulação via extemporaneidade. No caso de Goergen, é preciso assumir para a Educação uma abordagem que se apodera do “sentido prático, diverso e múltiplo de sua atuação” (GOERGEN, 2019, p. 27), pois dada a falência dos pressupostos da modernidade, principalmente ao projeto de emancipação racional via progresso linear, o autor nos alerta que:

A perfeita e segura integração entre verdade e ação, ou seja, entre teoria e prática, para o alcance de fins humanos já não é aceita, o que, porém, não significa que ela não seja necessária, ainda que deva ser sempre construída e reconstruída no contexto de cada provisoriedade histórica. [...] Por isso, estamos desesperadamente em busca de fundamentos éticos sobre os quais possamos assentar as orientações políticas, jurídicas e pedagógicas da vida humana, individual e social, embora esteja definitivamente claro que tais fundamentos já não podem repousar sobre certezas metafísicas, um dia tidas como indelévels. [...] Ao contrário, o que atualmente predomina é o direito à autonomia e à liberdade cultural ou mesmo individual como fundamento de verdade. [...] Esta ausência de felicidade fora do sistema, longe de ser casual, é a mais cabal e forte estratégia de poder. O ser humano, enquanto ser humano em si, tornou-se vazio de sentido, visto que seu sentido é inerente ao pertencimento sistêmico [...]. Este vazio marca a nossa atualidade, a atualidade de esperança perdida, a esperança da promessa perdida. Este me parece ser o cenário do sentido humano e o ideal de formação na contemporaneidade. Felicidade, realização humana, dignidade, respeito, reconhecimento estão essencialmente condicionados à integração sistêmica (GOERGEN, 2019, p. 28-29).

O autor situa a demanda por outra concepção de Formação, como podemos perceber da citação acima, em um diagnóstico daquilo que Nietzsche também rubricou como niilismo. Se, de um lado, a percepção iluminista conectou autorreflexão individual com as demandas concretas do espaço cultural e social, de outro, devemos reconhecer que suas principais promessas, amparadas em uma suposta linearidade de ‘progresso’, foi gradativamente se esvaziando.

O diagnóstico do autor, como se vê, alude de outras maneiras à dinâmica da extemporaneidade, uma vez que Goergen reconhece que somos partícipes e herdeiros de um vazio, ao mesmo tempo em que assume que nossas possibilidades têm de ser pensadas a partir dessa própria condição de vazio, capaz de salvaguardar autonomia e liberdade cultural/individual. Ora, não é outro o núcleo da extemporaneidade, do que justamente a dinâmica de pertencer e distanciar-se simultaneamente. Precisamos resguardar essa autonomia, escreve Goergen, pois estamos diante dos “contextos plurais, que merecem respeito, não mais autorizam interpretações e enunciados peremptórios, passíveis de serem aceitos e muito menos impostos a todos” (GOERGEN, 2019, p. 28).

É nesse cenário que Goergen é instigado a responder à pergunta que ele mesmo coloca: “A pergunta que se impõe por si só é: como educar para a emancipação neste contexto

histórico?” (GOERGEN, 2019, p. 30). Segundo o pesquisador, a resposta poderia ser pensada no interior dos próprios mecanismos do sistema, resguardando-se de uma educação meramente fundamentada em uma razão instrumental, que anula qualquer empreendimento vinculado à consciência da liberdade e autonomia subjetiva. Sem essa salvaguarda e consciência, o próprio papel da educação seria convertido em mais uma engrenagem do sistema. O problema é colocado nos seguintes termos por Goergen:

A *Bildung*, conforme formulada e desejada nos séculos XVIII e XIX, perdeu sua força e seu vigor num mundo totalmente administrado no qual também a consciência do homem é determinada pela ordem, pela economia, pelo sistema. A adaptação torna-se não só o fim e a estratégia da educação, mas também o próprio fim e sentido do humano. De certo modo, inverte-se o fluxo das ideias que, na compreensão da *Bildung*, seguiam do interior para o exterior, agora, elas vêm do exterior para o interior, transformando a influência externa em polo referente e determinante da constituição do humano. Essa relação invertida transforma a consciência em falsa consciência, que reflete a realidade e perde sua prerrogativa de liberdade e autonomia. O sujeito se livra de sua responsabilidade crítica frente ao sistema, e o sistema se livra do sujeito incômodo, podendo seguir seu rumo preestabelecido (GOERGEN, 2019, p. 30).

Essa constatação não nos surpreende porque estamos a vivenciar o entorpecimento do vício consumista que promete a felicidade; ao mesmo tempo, nosso horizonte da *Bildung* também está a se subjugar a essa condição. Justamente a absoluta ausência de distanciamento das próprias experiências impede a criticidade. Logo, é esse o aspecto da *Bildung* que emerge no sentido de fazê-la renascer num outro ideal de Educação, muito diferente do ideal da modernidade da qual se despede.

Entendemos que esse renascer constitui o ato de pensar a formação humana a partir dos elementos desse contexto atual e, nesse caso, concordamos com Goergen, especialmente porque a dinâmica da extemporaneidade pressupõe igualmente uma posição sempre partícipe de uma situação e não supostamente imune ou externa a ela. Não nos parece mais haver espaço para trazer concepções abstratas, teórico-rationais ou metafísicas, como escreve Goergen, mas urge tomar as próprias experiências do engajamento com a situação dada e criar, concomitantemente, condições para se distanciar delas. Esse experimento que cada um de nós precisa fazer é, nesse caso, uma base fundamental para a própria dinâmica da extemporaneidade. Por meio de uma experimentação direta com nosso contexto, bem como pela autorreflexão, conseguimos cultivar uma subjetividade. Sobre esse aspecto, a pesquisa de Goergen traz algumas vozes filosóficas contundentes, principalmente um debate com autores da escola de Frankfurt, no que se refere às dificuldades e ao desafio da criticidade no contexto atual e, também à não possibilidade de educar lançando mão de preceitos da modernidade,

visto que estes também se esvaziaram. Goergen escreve:

Torna-se, assim, impossível a realização da experiência constitutiva da subjetividade, conforme constata Adorno e Horkheimer (1985). E, segundo Leopoldo e Silva, **‘o sujeito não pode ser concebido separadamente de sua própria experiência, e esta só pode ser concebida como o dinamismo de formação do sujeito por via da autorreflexão’**. A realidade determina a consciência, impedindo que esta se antecipe e influencie os rumos da sociedade, do mundo e da história. Perde-se, assim, a relação dialética transformadora, que somente pode emergir da relação entre realidade e sujeito (GOERGEN, 2019, p. 30-31. Grifo nosso).

Tem-se no destaque da citação as duas condições fundamentais para a práxis pedagógica da formação humana: a relação da experiência com o espaço em que se está situado e o exercício da autorreflexão, simultaneamente. Consideramos que a experiência constitutiva da subjetividade não se configura apenas como algo vivido biologicamente, mas são experiências que conjugam o estado de pertencimento ou engajamento a um espaço cultural e, ao mesmo tempo, o dar-lhe as costas, no sentido de não se deixar cegar pela proximidade do pertencimento. Ou seja, trata-se de um distanciamento ou ‘autorreflexão’, como registrado na citação, que permita a constituição da subjetividade por meio da conjugação entre experiência de pertencimento e essa autorreflexão. Se levamos em consideração o debate feito por Goergen a propósito da reflexão da *Bildung* sob as condições atuais, percebemos que seus apontamentos com a filosofia se conjugam bem com nossa hipótese da extemporaneidade. A forma de reconquistar essas experiências é o que propomos como um dispositivo metodológico capaz de expressar um modo de ser no mundo ou uma práxis resultante da educação filosófica. Portanto, a abordagem de Goergen sobre o aspecto histórico da *Bildung* nos leva a perceber a importância do aspecto extemporâneo na sua re-historização, inclusive como mantenedor do aspecto crítico do conceito de *Bildung*, ou como retroalimentação desse mesmo aspecto.

O horizonte da historicização da *Bildung* feita por Goergen nos possibilitou entender que a dinâmica extemporânea pode ser o aspecto de dispositivo capaz de conjugar a experiência direta com o espaço cultural e a autorreflexão, cuja habilidade é justamente aquela que se demanda dos educadores. Em uma época de esvaziamento de estruturas prometidas pelo ideal iluminista e sem poder mais apelar para horizontes religiosos ou metafísicos-peremptórios, a experiência pessoal e a autorreflexão podem reconectar um horizonte possível e novo para a *Bildung*, evitando que a própria prática pedagógica se converta em mais uma engrenagem do próprio sistema. O que se despede da *Bildung* são os pressupostos da ideia de progresso na formação do humano. E o que renasce sob a forma de

dispositivo metodológico da *Bildung* é a extemporaneidade que mobiliza o humanizar-se no contexto das experiências:

trata-se de reconquistar a possibilidade da experiência, ou seja, de contradição e resistência transformadora do sujeito e da realidade. Emancipação, nesse sentido, [...] significa distanciamento crítico, visando à transformação subjetiva e objetiva com vistas à abertura de novas possibilidades históricas, mais condizentes com as expectativas humanas (GOERGEN, 2019, p. 31).

Esse é o significado que, a nosso ver, é um exercício extemporâneo de pertencimento e distanciamento simultâneos. Goergen enfatiza tanto o pressuposto fundamental da experiência, das relações de engajamento com os espaços culturais e sociais incorporados por cada um de nós, quanto o distanciamento crítico. Trata-se de uma conjugação específica que não se faz fora dos mecanismos e estruturas do sistema, mas a partir de dentro dele, evitando, porém, que a prática pedagógica se converta em mais uma engrenagem de vãs felicidades. Assim é que se dá um ultrapassamento em direção à autonomia por meio de uma práxis extemporânea capaz de construir o humano – ou, para usar uma expressão nietzschiana –, para ‘tornar-se o que se é’. Pois:

É nessa experiência, compreendida como a relação dialética entre a imanência e a transcendência, conduzida pela consciência humana, que se constitui o processo formativo do sujeito histórico. Formação significa, nesse sentido, a arte de o sujeito se constituir historicamente na consciente articulação entre a positividade do presente, as carências do passado e as possibilidades do futuro (GOERGEN, 2019, p. 28).

Concordamos com a citação acima e pensamos que é justamente o caráter da experimentação que sustenta a formação humana. E, nesse momento, nossa reflexão se encontra com o sentido *lato sensu* que assumimos inicialmente para a *Bildung*, no diálogo com Weber: formar, educar e experimentar, simultaneamente. O sentido da experiência que Goergen e Weber mencionam, principalmente quando associados à importância para a práxis pedagógica na formação do humano, vincula-se à práxis extemporânea quando precisamos assumir que Formação não se faz sem o pressuposto de sermos partícipes de uma situação cultural, inclusive incorporando todas as suas estruturas. Esse experimento com situações concretas atua sobre o indivíduo e, inversamente, o indivíduo também atua como contraponto sobre seu entorno, nessa trajetória de tornar-se o que se é.

Considerado que não há um ideal específico a ser atingido com a *Bildung*, pois conforme vimos esse objetivo é sempre fluido e se altera conforme as demandas da própria situação – daí a resiliência do conceito –, a indeterminação do homem é a condição básica

para a liberdade de nos ‘tornarmos quem somos’, sem uma determinação pensada de antemão. Nietzsche já havia escrito sobre a característica do humano como ‘o animal ainda não determinado’ (ABM, 64), de modo que exatamente essa indeterminação é a condição mais apropriada para o exercício da sua própria emancipação e liberdade. O processo de formação é sempre contínuo e ininterrupto. A formação resultará das experiências vividas e cultivadas no movimento dialético e tensional entre uma subjetividade e uma realidade concreta, como duas forças antagônicas que, numa espécie de ‘bom combate’, no sentido grego de *agon*²⁶, se emancipam e jamais se aniquilam ou se homogenizam. Goergen escreve sobre isso que há uma tensão mútua e simultânea em que as experiências moldam a história e, inversamente, também a história molda as experiências. Ou seja:

As experiências humanas moldam a história, e a história molda as experiências humanas; não se trata de um círculo vicioso, mas da própria função da historicidade, cujo sentido está na relação dialética que a liberdade mantém com as determinações. De modo que devemos compreender que a experiência da subjetividade, da formação e da autonomia se constitui ou se desconstitui no rumo histórico da humanidade e a partir de condições objetivas (GOERGEN, 2019, p. 31).

Trata-se, aqui daquele movimento de via de mão dupla que explicamos antes, aquele que é capaz de congrega a dinâmica da extemporaneidade, pois a práxis de distanciamento ocorre simultaneamente às nossas próprias experiências. Incorporamos o peso da história, ao mesmo tempo em que temos de nos distanciar dessas incorporações, a fim de moldarmos a nós mesmos nessa situação. Talvez estejamos no momento mais apropriado para realmente exercer a autonomia sobre a construção de nós mesmos, pois existe um vazio que impele a pensarmos em formas de preenchimento ou ao menos a buscarmos imprimir um sentido pela reflexão e vivências das experiências. Trata-se do vazio deixado pela falência dos metarrelatos históricos sobre a humanidade ou sobre a idealização do homem pensado a partir de cada contexto histórico, e que foi registrado por Nietzsche como “Deus está morto”. É justamente um vazio necessário, porque não há uma referência a ser seguida, não se vislumbra

²⁶ Estamos amparados sobre o sentido de *agon* exposto no estudo já mencionado da Dra. Lúcia S. Hardt, cuja pesquisa em andamento parte de questões como: “Em que medida a perspectiva acerca do *agon* em Nietzsche pode qualificar a vida dos professores nas instituições educacionais? Que tipos de disputa acontecem nesses ambientes, qual a qualidade dos argumentos e quais são as condições que produzem diagnósticos que fracassam, se deterioram e ganham visibilidade? E a segunda questão: Como a noção do cultivo de si prepara indivíduos para suportar disputas e tensões agonísticas em suas inserções nas instituições educacionais? Suspeito que o tempero agonístico encontra acolhida nas práticas do cultivo de si dando margens para o indivíduo para viver também fora dos rebanhos sem ficar indiferente à sua realidade. Nossa intenção é, portanto, fazer avançar a reflexão para destacar a conexão entre agonismo e criação de novos valores nas instituições. Elas mesmas devem ser agonísticas, o que implica suportar os conflitos para evitar a violência e fazer da disputa um valor em si que busca a excelência e afirmação da vida nas instituições” (HARDT, 2020).

no horizonte nenhuma teoria sobre ‘quem somos nós’, nem um futuro predeterminado e dependente de um preparo feito no presente. Como escreveu Nietzsche, há novamente um ‘mar aberto’ para esse processo de formação, amparado em uma dinâmica extemporânea:

De fato, nós, filósofos e ‘espíritos livres’, ante a notícia de que ‘o velho Deus morreu’ nos sentimos como iluminados por uma nova aurora; nosso coração transborda de gratidão, espanto, pressentimento, expectativa – enfim o horizonte nos aparece novamente livre, embora não esteja limpo; enfim os nossos barcos podem novamente zarpar ao encontro de todo perigo, novamente é permitida toda a ousadia de quem busca o conhecimento, o mar, o *nosso* mar, está novamente aberto, e provavelmente nunca houve tanto ‘mar aberto’ (GC, 343).

O drama da situação de esboroamento cultural é justamente termos esse mar aberto, no sentido de que agora assumimos e devemos assumir inteiramente o cultivo de nós mesmos. O mar está aberto, sem um horizonte predeterminado a ser atingido, mas que a experimentação possibilitada. Estariam dadas, então, as condições para o exercício pleno da autonomia.

Se tivermos que especificar que condições e demandas nos são colocadas, atualmente, para pensar a *Bildung*, devemos retornar a esse aspecto de esvaziamento cultural, sem, porém, convertermos a prática pedagógica formativa em mais uma engrenagem do sistema. Nesse contexto é que nossa hipótese de extemporaneidade pode fornecer, com algum sucesso, uma possibilidade de articularmos um dispositivo metodológico para sua práxis. Trata-se de intensificarmos a dinâmica extemporânea no processo formativo, como instância constitutiva da própria *Bildung*. Ao debatermos com Goergen, enfatizando que não é necessário pensar a *Bildung* como abandono ou renascimento, mas como readequação sob condições específicas do nosso espaço cultural, bem como com Weber, em que *Bildung* passa a ser um movimento simultâneo de formar, educar e experimentar, a extemporaneidade e sua dinâmica de simultâneo pertencimento e distanciamento podem ser o dispositivo metodológico que articula essa concepção ampla de *Bildung*. Sem apelarmos para teorias metafísicas ou ideais predeterminados desde sempre, o resgate da experiência na situação concreta com seu respectivo exercício de autorreflexão pode ser o indicativo ou pressuposto de uma “forte autonomia do sujeito com relação à realidade” (GOERGEN, 2019, p. 31), num exercício constante de cultivo de si.

É a preservação da autonomia subjetiva/objetiva, sem pensá-las como dualidade separadas, que consideramos um critério essencial possível da *Bildung* como teoria da Formação que fundamenta a Educação. É como se pensássemos o educador conduzindo um educando em uma fronteira, nunca em um espaço determinado de uma vez por todas, mas em um solo mutável entre a não submissão a um contexto e sua inevitável incorporação

axiológica das estimativas desse contexto. Uma tensão agonística entre liberdade e realidade, articulada pela práxis extemporânea. Goergen salienta, nesse sentido, que “talvez a formação deva ser pensada não como liberdade, nem como submissão em relação à realidade, mas como relação dialética de ancoragem e superação”. Essa condição acontece, continua o autor, visto que “hoje, certamente, pendemos para o extremo oposto, na medida em que o homem abre mão de sua liberdade e se submete ao real, ao sistema” (GOERGEN, 2019, p. 31). Estamos num contexto incorporado pela ideia de incerteza (em todos os aspectos), de multiplicidade, individualidade, diversidade, realidade, virtualidade, subjetividade, entre todos os aspectos da complexidade da vida humana. Consideramos que nesse contexto se comportam a lógica do embate, do conflito e, sobretudo, o dinamismo na formação humana a partir das experiências mais do que vivenciadas, mas vivificadas por serem refletidas. E, segundo o autor:

É nessa experiência, compreendida como a relação dialética entre a imanência e a transcendência, conduzida pela consciência humana, que se constitui o processo formativo do sujeito histórico. Formação significa, nesse sentido, a arte de o sujeito se constituir historicamente na consciente articulação entre a positividade do presente, as carências do passado e as possibilidades do futuro. Hoje, predomina a ideia do presente absoluto, como superação do passado e prenúncio do futuro como sua própria continuação. O passado anuncia o presente, e o futuro é a sua continuação (GOERGEN, 2019, p. 32).

Na conexão com nossa tese, Goeren menciona as condições para o cultivo de si ou do tornar-se o que se é. As relações temporais que o autor aponta vinculam-se também ao ponto de partida da própria definição de extemporaneidade e articulam essas relações com as experiências pessoais tanto do contexto cultural, quanto do exercício crítico da autorreflexão sobre ele. A extemporaneidade como constituinte do conceito de *Bildung* tem sua gênese na definição nietzschiana trabalhada em todo o *corpus* desta tese, mas é oportuno citá-la novamente aqui. Nietzsche define a extemporaneidade ao pensar a filologia da seguinte maneira: “pois não saberia o que a filologia clássica na nossa época tomaria por sentido, a não ser atuar extemporaneamente – ou seja, contra a época e, com isso, na época e, talvez, em favor de uma época por vir” (Co. Ext. II, *Prólogo*). Essa citação, que necessariamente é repetida nesta tese, amplia a ideia de crítica ao presente absoluto. Essa afirmação nietzschiana da extemporaneidade é um dos grandes sustentáculos da nossa hipótese, pois, tal como Nietzsche se referiu à filologia, nós nos referimos à formação humana no sentido de *Bildung*, circunstanciada pela educação filosófica e articulada pelo dispositivo metodológico da extemporaneidade. É na articulação desses elementos temporais, bem como de espaço

concreto e autorreflexão, que a dinâmica da extemporaneidade reforça, nas demandas contemporâneas, o próprio conceito de *Bildung*, justificando também nossa hipótese.

Goergen finaliza sua exposição sobre o ‘renascimento ou despedida’ da *Bildung*, considerando as seguintes afirmações:

O que este conjunto de considerações permite dizer, neste momento, é: a) que o conceito de *Bildung* pode ser produtivo como referência crítica para a elaboração de um projeto contemporâneo de formação humana; b) que tal projeto pode ser fecundo e produtivo, sobretudo, frente ao cenário de objetualização e submissão sistêmica do homem, próprio do atual momento; e c) que, no entanto, este trabalho deve levar em consideração as reais contingências do contexto social, cultural e, sobretudo, econômico da atualidade, que não permitem a transferência, sem óbice, do ideal de *Bildung* do passado ao presente. Em síntese, entendo que a reflexão humanística e a ética, presentes na ideia de *Bildung*, ou seja, a ideia de formação e valorização humana pode ser fecunda e produtiva para o desenvolvimento e o enriquecimento de uma teoria ou filosofia da educação para os tempos fluidos, materialistas e economicistas em que vivemos (GOERGEN, 2019, p. 32-33).

O autor enfatiza justamente a resiliência do conceito e a impossibilidade de importarmos soluções fáceis e, por vezes, impossíveis de serem usadas atualmente. Assim, precisamos articular de maneira mais direta em que sentido se pode estabelecer um dispositivo metodológico para a *Bildung*, com base na dinâmica de extemporaneidade. Especialmente nosso terceiro capítulo apresenta um aspecto de intervenção direta para entendermos como pode ser possível essa articulação entre *Bidung* e extemporaneidade. Por ora, resguardamos apenas a relação constitutiva entre a dinâmica extemporânea e sua importância na Formação, principalmente em função da articulação entre horizontes temporais que permitem uma autorreflexão do presente para fins de autodistanciamento, cujo objetivo está focado nas experiências de cada um e no contexto do espaço cultural.

Acolhidos pelas considerações finais do autor, é muito difícil não reconhecermos que essa concepção de *Bildung* está na direção contrária à adotada pelo sistema educacional em curso no Brasil. Um sistema que, como escreveu Nietzsche, enfatiza a formação para a ‘profissão’ e não para um sentido mais amplo de extemporaneidade. Daí a urgência em colocar a *Bildung* no fluxo da contraposto dessa esfera da educação brasileira, avançando para o processo contínuo da Formação que busca a realização da excelência humana. A formação humana tem em si a força para nos encorajar a fazer parte integral desse processo, que, numa relação de engajamento e distanciamento, possibilita ‘nos tornarmos quem somos’, sem termos em mente um final ilusório, mas nos reconhecendo nas superações provenientes do conflito entre realidade e consciência.

2.3 O DISPOSITIVO METODOLÓGICO EXTEMPORÂNEO E A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

Precisamos agora abordar uma questão que vimos mencionando ao longo do texto, mas que ainda não havíamos elaborado com detalhes. Trata-se da maneira como pensamos o tema do dispositivo metodológico para uma educação filosófica, que tenha como pressuposto a noção de extemporaneidade. Essa parte da pesquisa vai possibilitar construirmos com maior precisão o terceiro capítulo, no que se refere à indicação de um dispositivo metodológico fundamentado no conceito de extemporaneidade. Pretendemos tornar mais clara a justificação teórica para uma educação filosófica, cuja concepção pedagógica histórico-crítica pode ser potencializada por um dispositivo metodológico que almeja uma forma possível de debater o tema da formação humana. De outro modo, significa indicar um método para ensinar a pensar e se posicionar criticamente²⁷, em que a noção de extemporaneidade permite distanciar-se (pela flexão advinda de questionamentos — à maneira socrática — sobre convicções dos estudantes) da situação, na situação (pelo engajamento, que pode ser o pertencimento e entendimento dos pressupostos iluminados pelos holofotes da contemporaneidade, por exemplo a ideia de “sucesso”, “meritocracia”, etc.). Assim, quando os estudantes são orientados para elaborarem um projeto de vida e trabalho na disciplina de Filosofia, é necessária uma didática a essa tarefa, pois:

O objetivo da didática é o desenvolvimento da autonomia do aluno como aprendiz e como profissional reflexivo. Neste sentido, a didática tem caráter analítico e reflexivo, de interface teórico-prática e científico-analítica. Não sendo, portanto, um repositório de receitas. Vale referendar que o vocábulo didático deriva da expressão grega *techné didaktiké* – arte ou técnica de ensinar. Como uma área pedagógica, ela engloba o método que, por sua vez, faz pensar e fundamentar a noção de encaminhamento metodológico ou metodologia de ensino de uma disciplina. (TEIXEIRA, 2014, p.29).

Para isso, precisamos definir melhor algumas coisas. Em primeiro lugar, o sentido do termo “dispositivo” e porque ele é metodológico. Nesse momento, retomamos algumas definições de Foucault – que foi quem primeiro elaborou uma definição mais estruturada sobre o conceito de dispositivo – e outras de Agamben, pois ambos estão interessados nas maneiras como é possível estruturar modos de ser no mundo, vinculados diretamente a espaços culturais e sociais com práticas de poder/saber/subjetivação; em seguida examinamos

²⁷ Consideramos que a filosofia não é neutra, mas uma tomada de posição resultante de um processo reflexivo, pois “ao aprender a filosofar como desenvolvimento de metodologias que incidem sobre o aprender a pensar por conta própria.”(TEIXEIRA, 2014, p. 167).

a relação com a extemporaneidade, principalmente por via de Deleuze, que estabelece uma conexão direta entre o conceito de dispositivo e a extemporaneidade em Nietzsche e, por fim, em que sentido ele pode ser articulado com um horizonte maior de formação humana que almejamos. O objetivo principal, certamente, não será uma exegese maior do conceito de dispositivo metodológico, mas apenas fornecer algumas luzes filosóficas, principalmente para explicar em que sentido há uma fundamentação teórica para o conceito de dispositivo que utilizamos na práxis de educação filosófica.

A noção de dispositivo já foi objeto de reflexão filosófica no século XX, especialmente na filosofia francesa, com Foucault e Deleuze. Mais recentemente, Agamben debateu o termo em um texto igualmente sobre a noção de dispositivo. Em uma entrevista de 1977, intitulada *Sobre a história da sexualidade*, Foucault fala diretamente sobre a noção de dispositivo. Esse é um período em que ele está preocupado com o conceito de ‘governabilidade’, especialmente com a tensão que existe no eixo teórico do seu pensamento sobre a ‘subjettivação’, e que se estrutura como governo dos outros e governo de si. Foucault define em três direções a noção de ‘dispositivo’. A citação é longa, porém, fundamental e, por isso, vamos transcrevê-la na totalidade:

Através deste termo tento demarcar, **em primeiro lugar**, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. **O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.**

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como **programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda**; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. **O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.** Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa de população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco tornou-se o dispositivo de controle-dominância da loucura, da doença mental, da neurose (FOUCAULT, 1979, p. 244. Grifos nossos).

Um dispositivo significa uma rede de relações que estrutura sob a forma discursiva ou não, institucional ou não, algum efeito de governo sobre os outros e, por isso, tem uma função

estratégica que acaba produzindo um assujeitamento do indivíduo a esse governo, que, assim, criou essa governabilidade em um determinado momento histórico para responder a certas demandas. O dispositivo conecta esse jogo de relações em um quadro maior de governo sobre os indivíduos, de modo que os dispositivos sempre implicam algum processo de subjetivação e, por isso, acabam produzindo um ‘sujeito’ dessa maquinaria toda. Nos dispositivos que gerenciam a vida do indivíduo – e o capturam – há uma estrutura de que faz simultaneamente o movimento contraposto entre poder e saber, pois são “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 1979, p. 246)²⁸.

Gostaríamos de chamar atenção a alguns aspectos dessa caracterização de dispositivo. Trata-se de dispositivos que gerenciam a vida e capturam o indivíduo em um momento histórico determinado, e que objetivam responder a certas demandas específicas de governança. As relações de forças no dispositivo sempre se readaptam, reorientam, transformam-se para continuar o processo e captura. De qualquer maneira, trata-se de uma noção que só sobrevive em espaços concretos sociais e culturais, portanto, compreendidos apenas em função da sua historicidade, que produz uma subjetivação e um assujeitamento. Além disso, destacamos também a característica da relação entre o dito e o não dito, especialmente em função de práticas que permanecem sedimentadas nesse espaço cultural e que, por isso, são incorporadas e caladas por cada indivíduo. Nesse sentido, o termo ‘dispositivo’ revela uma tensão que deverá ser enfrentada por cada indivíduo, pois estamos inseridos na tensão entre essa economia gerencial que dispõe de nós e nos subjetiva – um governo dos homens –, ao mesmo tempo em que precisamos ser capazes de confrontar essa maquinaria de dispositivos para produzir e nos tornarmos nós mesmos, um cultivo de nós ou governo de nós.

Nesse ponto, precisamos fazer referência ao fato de que a própria prática pedagógica da educação filosófica pode ser mais uma engrenagem desse mecanismo inteiro, como já nos foi alertado por Goergen, visto que a Educação pode se revelar como um grande dispositivo de captura e não de emancipação. A Educação pode, então, estar a serviço mais da governabilidade sobre os homens, que captura, controla e sequestra, e não a serviço de um governo ou cultivo de si, capaz de produzir liberdade e emancipação diante desse processo

²⁸ Em seu texto intitulado *O que é um dispositivo*, Agamben relaciona a noção de dispositivo com *oikonomia*, no sentido de que esta última se refere às relações de governança que fazemos nas nossas práticas cotidianas, ou seja, a realização “de uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser. Por isso os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito.” A relação com a *oikonomia* é colocada da seguinte maneira: “Comum a todos esses termos é a referência a uma *oikonomia*, isto é, a um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõem úteis os gestos e os pensamentos dos homens” (AGAMBEN, 2009, p. 38-39).

inteiro. O que queremos enfatizar é que uma noção de *Bildung* tem de se atentar e continuamente se perguntar se esse objetivo maior de formação humana estaria a serviço da ‘profissão’ ou do ‘mercado’ – configurando-se como dispositivo de captura – ou se a formação humana está a serviço de um cultivo de si. O próprio termo ‘dispositivo’, que empregamos, se faz em um sentido intencionalmente provocativo, pois, ao mesmo tempo em que qualquer dispositivo pode estruturar e capturar um indivíduo, as possibilidades de um governo de si ou confronto com essas relações de força com vistas a um cultivo maior de si mesmo, não se fazem externamente a esses mesmos dispositivos. Qualquer possibilidade de uma práxis filosófica extemporânea, portanto, não está e nem deve estar imune a quaisquer outros dispositivos, podendo ela mesma, inclusive, ser mais um dispositivo de sequestro. Essa ambiguidade do termo deve permanecer em nosso trabalho, justamente para que cada educador não perca de vista a tensão existente entre a governabilidade sobre outros e a governabilidade sobre si. Qualquer prática pedagógica, portanto, está submetida a ser um dispositivo.

Conforme com Weinmann (2006), em seu artigo intitulado *Dispositivo: um solo para a subjetivação*, há uma referência direta às práticas pedagógicas como partes integrantes de um dispositivo e não imunes a ele. O autor escreve:

De acordo com tal enfoque, pode-se afirmar que o dispositivo educacional moderno consiste em um conjunto heterogêneo de práticas disciplinares, tais como: discursos sobre a importância de educar a infância, instituições educacionais diversas, prédios e regulamentos escolares, leis de ensino, portarias ministeriais, enunciados com pretensão de cientificidade – pedagógicos, psicológicos, sociológicos etc. –, filosofias educacionais, proposições moralizadoras da infância etc. Ao longo das suas séries – que constituem uma temporalidade linear e evolutiva, cujos momentos integram-se um no outro e se dirigem para um ponto ideal –, esse dispositivo disciplinar não prolonga a infância, [...], mas produz o sujeito infantil, ao mesmo tempo em que estabelece o adulto dito normal – isto é, racional e moral – como a meta do seu processo de assujeitamento (WEINMANN, 2006, p. 17).

A práxis pedagógica obviamente pode se converter em uma engrenagem do sistema, como diz Goergen, ou mesmo em mais um dispositivo de captura, como diz Weinmann, especialmente se levamos em conta a definição de Foucault. Cabe ao educador, por pressuposto, a observância e a habilidade de, continuamente, suspeitar e se perguntar, em termos teóricos, a que tipo de educação filosófica se presta sua práxis educacional. Conforme essa definição de dispositivo, também o nosso dispositivo de educação extemporânea não está imune a tais práticas de governo sobre outros e, portanto, de captura; mas, ao contrário, está registrado em um contexto e espaço social específico que leva o peso da história e suas determinações sobre ele. Por isso, empregamos a expressão ‘dispositivo’ de modo intencional,

pois não queremos reivindicar nenhuma posição que seja imune a esse processo, mas nos inserirmos igualmente no mesmo fluxo de tensão entre governo dos homens e governo de si, para empregar as expressões foucaultianas. Em outras palavras, usamos das mesmas ferramnetas eficazes na dominação, para a emancipação.

Dessas explicações iniciais, queremos enfatizar um aspecto importante de conexão entre o conceito de dispositivo e a extemporaneidade, ou seja, o fato de que pertencemos a dispositivos e precisamos atuar por meio deles. Deleuze também debateu com Foucault sobre o conceito de dispositivo e se referiu a essa dupla situação, ou seja, de que estamos sempre em uma situação – ou pertencemos a um dispositivo – e precisamos nos distanciar dessa situação por meio da própria situação – agindo por meio do próprio dispositivo: “Pertencemos a dispositivos e neles agimos” (DELEUZE, 1996, p. 92). Utilizamos aqui as expressões de Deleuze e a expressão que empregamos para definir extemporaneidade, visto que é nesse ponto que a noção de dispositivo se conecta com a dinâmica extemporânea. Precisamos construir uma condição de autoformação, portanto, por meio dos dispositivos e não externamente a eles. Um dispositivo metodológico para a educação filosófica não poderia ser diferente, uma vez que cada educando é sempre partícipe e engajado a um contexto ou espaço cultural e social – a um dispositivo –, e pode atuar por meio dele, como explicamos, ou seja, tomando distância desse espaço/dispositivo para sua própria autoformação. Foucault e Deleuze denominam esse momento do distanciamento da situação como a constituição de uma subjetividade, de um ‘si próprio’, visto a possibilidade de criar e gerar as condições de um cultivo de si.

Deleuze explica que a dinâmica de pertencer a um dispositivo e agir por meio dele significa também a construção de um ‘si próprio’, que como vimos, está sempre em mutabilidade e não é nem preestabelecido e nem está acabado de uma vez por todas:

Esta dimensão do ‘si próprio’ não é de maneira nenhuma uma determinação preexistente que se possa encontrar já acabada. Pois também uma linha de subjectivação é um processo, uma produção de subjectividade num dispositivo: ela está para se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou o torne possível (DELEUZE, 1996, p. 87).

A produção ou cultivo de si mesmo se faz então na tensão entre aquilo que já está constituído no espaço e o que pode vir a ser, no sentido da possibilidade de de construí-se. Trata-se da mesma relação agonística entre a história e a estrutura axiológica que incorporamos, e a transformação que construímos, tão logo somos capazes de tomar distância dessa incorporação. Nesse sentido, ao analisar o tema do dispositivo, Deleuze usa a mesma

citação da qual partimos para definir a extemporaneidade, a partir do *Prólogo* da *Consideração extemporânea II*, se o exercício da liberdade ou a possibilidade de “tornar-se o que se é”, são pensadas por meio do dispositivo e no dispositivo, isso significa que o cultivo de si ocorre na relação agonística que somos capazes de produzir a partir do uso que fazemos da história, isto é, no sentido da distância que tomamos das incorporações históricas que inevitavelmente realizamos. A nosso ver, é essa relação com a história que Deleuze relembra. Ele cita explicitamente o sentido do cultivo de si, o qual aproximamos ao conceito de extemporaneidade, pois o autor afirma que:

Devemos separar em todo dispositivo as linhas do passado recente e as linhas do futuro próximo; a parte do arquivo e a do actual, a parte da história e a do devir, a parte da analítica e a do diagnóstico. Se Foucault é um grande filósofo é porque se serviu da história em proveito de outra coisa: como Nietzsche dizia, “agir contra o tempo, e assim, sobre o tempo, em favor, espero, de um tempo futuro”. Porque o que surge como actual, ou o novo, em Foucault, é o que Nietzsche chamava o intempestivo, o inactual, esse devir que bifurca história, um diagnóstico que faz prosseguir a análise por outros caminhos (DELEUZE, 1996, p. 94).

A produção do novo, ou seja, de uma nova subjetividade pela via do cultivo de si, escreve Deleuze, foi justamente o que Nietzsche denominou de extemporâneo, inatural ou intempestivo. É nesse ponto que compreendemos a conexão entre a noção de um dispositivo metodológico para a educação filosófica, tendo como fundamento igualmente a hipótese da nossa tese: a dinâmica da extemporaneidade. Deleuze se refere à mesma citação da *Consideração extemporânea II*, segundo a qual percebemos desde o início o sentido dessa dinâmica. De qualquer modo, é preciso haver sempre um processo de incorporação e de distanciamento no interior dessa mesma incorporação, um exercício crítico fundamental a ser cultivado como basilar para qualquer práxis de educação filosófica. O que está incluído nessa dinâmica de cultivo de si e transformação é também uma relação de tensão ou de agonística, isto é, a prática de liberdade não é extrínseca ao próprio dispositivo, mas realizada por meio dele. Nesse sentido, Weinmann escreve: “a partir dessas análises, é possível afirmar que é em um **processo agonístico** que a subjetivação se produz. É porque há forças no sentido do seu assujeitamento que a subjetividade resiste e toma a si própria como objeto de elaboração” (WEINMANN, 2006, p. 18. Grifo nosso).

Agamben escreve que é ‘no corpo a corpo’, entre os indivíduos e os dispositivos, que conseguimos construir algo novo. Da mesma maneira, não se trata, para Agamben, de destruir os dispositivos ou simplesmente apelar para um suposto uso correto deles, mas sim de construir estratégias em que nos distanciamos dos dispositivos, por meio dos próprios

dispositivos, inclusive aqueles da Educação. A pergunta que Agamben faz é: “de que modo, então, podemos fazer frente a esta situação, qual a estratégia que devemos seguir no nosso cotidiano corpo a corpo com os dispositivos? Não se trata simplesmente de destruí-los, nem, como sugerem alguns ingênuos, de usá-los de modo correto” (AGAMBEN, 2009, p. 42). Agamben menciona a estratégia da ‘profanação’, cuja caracterização não nos importa nesse momento, mas nos interessa entender que a dinâmica de cultivo acontece exatamente como na dinâmica extemporânea mencionada por Deleuze, respeitando o mesmo procedimento nietzschiano do distanciamento da situação, na situação.

Isso significa que a estratégia que devemos adotar no nosso corpo a corpo com os dispositivos não pode ser simples, já que se trata de liberar o que foi capturado e separado por meio dos dispositivos e restituí-los a um possível uso comum. É nesta perspectiva que gostaria agora de falar-lhes de um conceito sobre o qual me ocorreu trabalhar recentemente: [...] profanação (AGAMBEN, 2009, p. 44).

Independente da sua concepção de ‘profanação’, o que nos é importante é compreender que a dinâmica de autoformação é a mesma. Na análise que Deleuze e Agamben fazem do texto de Foucault, ambos se concentram na dinamicidade do cultivo de si como processo, fluidez e indeterminação. Contudo, justamente esse aspecto nos faz enfatizar ainda mais, que, se assumirmos a noção de extemporaneidade justificou e reforçou ainda mais a resiliência do conceito de *Bildung*. Pois, por meio dessa fluidez e dinamicidade, o conceito de formação humana acaba se convertendo em algo ininterrupto e aberto para novas possibilidades. A formação humana é sempre historicamente determinada e responde às urgências de uma época, sem, contudo, se subordinar a essas urgências e demandas. A extemporaneidade evoca essa contínua tarefa do exercício crítico do distanciamento, em que o horizonte da formação não apenas tem de ser exercício de liberdade, mas de autoformação, por meio do efeito da história.

Como afirmamos anteriormente, Foucault escreve sobre a noção de governabilidade quando elabora a noção de dispositivo. Não apenas sobre o governo dos homens, mas também sobre o governo de si. Não seriam problemáticas as aproximações teóricas entre governo de si e autoformação em Nietzsche. Estamos falando das mesmas condições em que problematizamos as relações dos dispositivos ou as incorporações valorativas que fazemos, com as práticas que podemos construir para nos autorformarmos. Weinmann escreve:

Nessas obras, Foucault descreve as circunstâncias históricas em que gregos e latinos da Antiguidade clássica e tardia elegem os prazeres como alvo de uma intensa problematização moral, da qual decorre a constituição de si próprio como sujeito ético

– o governo de si – não por força de um constrangimento, mas como uma prática de liberdade. Em uma e em outra investigação, analisar “[...] as *problematizações* através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as *práticas* a partir das quais essas *problematizações* se formam” [...] é condição para a compreensão da organização das técnicas de governabilidade pesquisadas (WEINMANN, 2006, p. 19).

O dispositivo metodológico para a educação filosófica, nesse sentido, tem sua justificativa na dinâmica da extemporaneidade. Trata-se de um dispositivo que conjuga um horizonte prático, que implica pertencermos a um dispositivo maior de relações de sequestro, mas também teórico, quando agimos por meio do dispositivo, e que consiste justamente no exercício crítico de distanciamento desses mesmos dispositivos. A vinculação indissociável dessa dimensão prática e teórica da extemporaneidade é que serve de base fundamental para a reflexão sempre recolocada de uma formação humana ou autoformação. Indissociável porque é necessário compreender que somos constituídos, mas que também podemos refletir sobre esses mesmos processos de constituição e, por isso, podemos dizer que o dispositivo metodológico para a educação filosófica é uma práxis de extemporaneidade.

A prática pedagógica na formação humana não pode prescindir de inserir a si mesma na engrenagem de um sistema maior, mas tem de saber-se como um possível dispositivo. Assim sendo, podemos ir além da determinação histórica das nossas condições do espaço em que estamos, para pensar práticas de liberdade e emancipação no interior desses mesmos dispositivos. Também a práxis extemporânea, então, é um dispositivo, mas ela traz as condições para atuar nele e por meio dele, indo além dele. Qualquer intervenção pedagógica precisa levar esse pressuposto em consideração, e é isso que fazemos no terceiro capítulo.

Para finalizarmos, gostaríamos de ressaltar que a dinâmica da extemporaneidade reitera e intensifica o fato de que a noção de Formação pode sempre estar no horizonte como objetivo a ser atingido. Certamente não definimos que Formação queremos, como se isso pudesse ser pré-determinado, pois, como vimos, não sabemos e nem suspeitamos o que somos para então nos formarmos de acordo com isso. A dinâmica da extemporaneidade nos possibilita empregá-la para continuamente deslocar, alterar e reorientar a autoformação, sempre na direção de encaminhar o educando para um exercício de liberdade individual e emancipação. Desde que assumamos a práxis de reconhecer que somos constituídos pelos efeitos da história, e saibamos fazer uso dela para, por meio dela, distanciarmos-nos, essa práxis extemporânea se converte no aspecto basilar para qualquer formação humana. Temáticas fundamentais da contemporaneidade podem ser trabalhadas por meio dessa práxis extemporânea, como por exemplo, o atual debate sobre descolonização. Não é difícil observar, que somos constituídos por perspectivas colonizantes e, por vezes, sequer nos

damos conta de um racismo estrutural ou mesmo certo complexo de inferioridade. Compreendermos que essa constituição estrutural é produto do efeito da história sobre nós, na medida em que incorporamos um conjunto de valores que acabam por se tornar sedimentados dentro de nós, é entender que estamos inseridos e somos partícipe de certo dispositivo. Problematizar essas práticas, o não dito, como escreve Foucault, é um passo importante para exercitarmos o distanciamento dessa perspectiva, a fim de nos de-colonizarmos. Uma educação filosófica, nesse caso, tem de levar em conta um processo de autoformação que conduza a uma emancipação, inclusive para poder não apenas cultivar e construir a si mesmo, mas também para poder transformar o próprio espaço cultural e social em que se está inserido.

Em suma, o objetivo a ser atingido com a *Bildung* tem na práxis de extemporaneidade um dispositivo metodológico que pode ser adequado não apenas para a autoformação, mas também para a transformação do próprio espaço em que se vive. Pois, como a transformação do “espaço em que se vive” pode se fazer a partir do reconhecimento de si e da integração desse si mesmo nesse espaço, ou seja, interagindo com ele, mas sem se perder nele, o que pode ser entendido como extemporâneo, ou ainda “distanciar-se da situação, na situação”. (VIESENTEINER, 2015).

A práxis pedagógica pode ser um dispositivo, como vimos, mas pode também ser a sua superação por meio da extemporaneidade.

3 A APLICABILIDADE DO DISPOSITIVO METODOLÓGICO EXTEMPORÂNEO NAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DA FORMAÇÃO (*BILDUNG*): PROJETO DE VIDA E DE TRABALHO (PNLD-2021) E PROJETO MINHA VIDA UNIVERSITÁRIA (PUCPR)

O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia
(Guimarães Rosa)

Neste terceiro e último capítulo da presente tese, o enfoque está em apresentar o conceito filosófico de extemporaneidade como um instrumento para a Educação Filosófica. Por tratar-se de uma tese de doutorado em Educação – ainda que na linha da Filosofia da Educação – não é o caso de fazermos uma exegese textual com um modo distinto de interpretação da letra nietzschiana ou dos outros autores que trouxemos. Como educadora e pesquisadora na área da educação, minha intenção é fazer do arcabouço filosófico apresentado até o momento, uma forma de dar luz ao fato de que embora sejamos constituídos pelos efeitos do nosso tempo, podemos nos extemporanizar para realmente nos tornarmos contemporâneos. Assim, a originalidade desta pesquisa está em mostrar a importância do conceito de extemporaneidade quando mobilizado na prática da Educação Filosófica, entendido como um dispositivo a ser empregado metodologicamente na formação dos estudantes.

Portanto, nesse momento final da tese, estalelecemos o vínculo da pesquisa com uma necessidade pedagógica, relacionada a um horizonte mais prático e transformador, no campo de atuação da Educação Filosófica. Assim, este capítulo final se movimenta a partir de dois aspectos: o primeiro está voltado especificamente para a relação entre educador e educando, como agentes transformadores de modos de pensar e agir. Quanto a este primeiro aspecto, trazemos uma última análise teórica, fundamentada num posicionamento não convencional a respeito da relação entre mestre e discípulo. Trata-se do posicionamento do próprio Nietzsche, expressada nas palavras de Zarathustra, quando diz que: “Retribui-se mal um mestre, quando se permanece sempre e somente discípulo” (Za, p. 92). Esta frase impactante no âmbito da educação é explorada aqui a partir da análise de Antônio Edmilson Paschoal (2008), que discorre sobre as semelhanças e dessemelhanças entre Nietzsche e Schopenhauer. Ainda nesse movimento, incluímos algumas premissas da relação entre educador e educando, inspiradas

no texto intitulado *Lições dos mestres*, resultado das conferências proferidas pelo crítico literário franco-americano Francis George Steiner (1929-2020). Neste texto, além de consolidar a interpretação da passagem de Zaratustra, no que se refere ao distanciamento entre o discípulo e o mestre – em consonância com a análise de Paschoal –, Steiner nos traz à consciência algumas questões fundamentais da relação entre eles. Aponta, por exemplo, perguntas cruciais como: “O que dá a um homem ou a uma mulher o poder de ensinar a outro ser humano, de onde provém essa autoridade? Por outro lado, quais são algumas das principais categorias de respostas por parte de quem é ensinado? (STEINER, 2018, p. 11). Essas questões nos remetem ao segundo e último movimento desta tese, como não poderia deixar de ser, e que corresponde à nossa proposta inicial, ou seja, apresentar o conceito filosófico de extemporaneidade a partir do pensamento de Nietzsche, como um dispositivo metodológico para a Educação Filosófica, num enfoque estritamente prático-pedagógico. Mesmo que a perspectiva nietzschiana se distancie do prático-social, isso não implica que, ao lançarmos mão de uma noção de Nietzsche, não possamos mostrar como ela se desdobra no contexto prático-pedagógico, como a sala de aula e a formação de cada estudante. Isso se dá no modo da relação entre educador e educando e no modo de pensar as questões culturais do contexto social. No primeiro caso, a novidade é o distanciamento do estudante em relação às ideias do educador e dos mestres referenciais, o que exige uma dedicação e uma aproximação intensa. No segundo caso, o estudante terá que se permitir afetar e se imbuir das questões culturais de seu tempo, para, enfim, também distanciar-se, dar as costas a elas.

Para tal, nos apropriamos de uma recente implementação realizada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²⁹, de 2021, especificamente para o nível do Ensino Médio. A proposta didática incluída no PNLD-2021 está conectada às dez competências gerais da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Ela corresponde ao elemento-chave de número seis, intitulado *Projeto de Vida e Trabalho*³⁰. Contudo, o suporte para ilustrar a aplicabilidade concreta do dispositivo metodológico extemporâneo será feita por outra via: uma proposta já consolidada e aplicada como atividade de aprendizagem ativa no plano de ensino da Disciplina de Filosofia, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR.

²⁹ O PNLD é um programa do Ministério da Educação (MEC), junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para a compra e distribuição de livros e materiais didáticos para professores e estudantes de escolas públicas de todo o país. O programa contempla quatro níveis do ensino público brasileiro: 1- Educação Infantil; 2 - Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); 3 - Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); 4 - Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/pnld-que-e-como-funciona.htm>>. Acesso em: 13 maio 2021.

³⁰ BRASIL. **PNLD-2021 do Novo Ensino Médio**. Obras de *Projetos Integradores e Projeto de Vida e Trabalho*. Brasília, MEC. Disponível em: <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/>>. Acesso em: 13 maio 2021.

Essa atividade tem como objetivo *fazer com que os estudantes* planejem o seu percurso acadêmico de acordo com suas expectativas relativas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Esta proposta chamada *Projeto Minha Vida Universitária* é viabilizada por vários setores da PUCPR.

Portanto, trazemos o primeiro movimento como condição básica para pensar a relação de aproximação e distanciamento simultâneos entre educador e educando na formação humana e, em seguida, o movimento de pertencimento e distanciamento entre o educando e a cultura na qual ele está inserido e propenso a projetar sua vida, sobretudo em relação ao trabalho. O fio condutor para que esses movimentos tenham como pressupostos uma formação que possibilite aberturas para o “tornar-se o que se é” será o dispositivo metodológico extemporâneo, abreviado a partir deste capítulo como DMEX. Sendo que o efeito maior desse exercício prático-pedagógico é a formação enquanto *Bildung*, tal como na perspectiva de Larrosa, quando afirma que:

Bildung poderia ser entendida como a ideia que subjás ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança a sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é (LARROSA, 2009, p. 45).

Para elucidar a prática extemporânea por meio da aplicabilidade do DMEX, selecionamos um campo de atuação no qual a relação de distanciamento pode acontecer entre os estudantes e seus professores e, simultaneamente, entre os valores da cultura hegemônica da respectiva época. O efeito dessa prática é fomentar criatividade, sonhos, reflexão e criticidade. Um exemplo do experimento dessa prática extemporânea foi o distanciamento provocado entre os estudantes e os valores voltados ao discurso relativos à “vida de sucesso pela meritocracia”. O evento, realizado pela PUCPR e intitulado **Semana Humanidade em Foco**, teve como tema: **Cultura do Mérito: justificativas e consequências**, ocorreu entre 17 e 21 de maio de 2021. Nessa prática pedagógica, os estudantes, como diria Nietzsche, questionaram o “valor desses valores”. Os participantes se engajaram na temática, seja pelas cinco conferências diárias que foram apresentadas por professores, seja com as leituras sobre a temática (SANDEL, 2020), além dos textos dos autores trabalhados no plano de ensino, mas, sobretudo, pela reflexão acerca de vivências próprias e próximas dos estudantes relacionadas ao tema. Esse distanciamento proporcionou aos estudantes enxergarem o escuro do tempo, justamente com o envolvimento com as premissas do seu tempo. Isso se fez mediado pelo Dispositivo Metodológico Extemporâneo como fio condutor para pensar

criticamente o *Projeto de Vida e Trabalho* proposto no PNLD-2021 e na proposta para Trabalho Discente Efetivo³¹ (TDE) o *Projeto Minha Vida Universitária* iniciado na Disciplina de Filosofia e que se constrói durante o percurso universitário.

Essa proposta pedagógica orientada pela praxis extemporânea foi apresentada a partir do pressuposto teórico decorrente da análise do “distanciamento da situação na situação” (VIESENTEINER, 2015). E, se tratando de Educação Filosófica, mantém-se concomitantemente a crítica ao tempo e o construir-se no tempo, em prol de um tempo futuro.

3.1 A RELAÇÃO ENTRE MESTRE E DISCÍPULO: UM EXERCÍCIO METODOLÓGICO EXTEMPORÂNEO

Consideramos que a importância de realizarmos mais uma análise teórica sobre a relação entre mestre e discípulo está em mostrar mais um aspecto peculiar do conceito de extemporaneidade e, sobretudo, na inspiração nietzschiana para pensar a relação entre estudantes protagonistas e professores mediadores nas propostas pedagógicas que implantam a construção de *Projetos de Vida e Trabalho*, propostos no PNLD-2021, e do *Projeto Minha Vida Universitária*, aplicado na PUCPR.

Elegemos para abertura dessa análise uma das passagens emblemáticas em que Nietzsche exprime sua atenção voltada à relação entre o mestre e o discípulo. Ela se encontra na primeira parte do texto *Assim falou Zaratustra*, intitulada *Da virtude dadivosa*, especificamente no aforismo 3, em que Zaratustra proferiu as seguintes palavras:

Agora, prossigo sozinho, meus discípulos! E vós, também, agora, ide embora sozinhos! Assim o quero. Em verdade, eu vos aconselho: afastai-vos de mim e defendei-vos contra Zaratustra! E, ainda melhor, envergonhai-vos dele! Talvez vos enganasse. O homem de conhecimento não deve poder, somente, amar seus inimigos, mas, ainda, odiar também seus amigos. Retribui-se mal um mestre, quando se permanece sempre e somente discípulo (Za, 1998, p. 92).

No tom da austeridade salutar das palavras do mestre, que diz com profundidade o que se espera do discípulo, somos levados a refletir em que medida o mais genuíno

³¹ A PUCPR estabelece o Trabalho Discente Efetivo, TDE, como parte componente da carga horária dos cursos por ela ofertados. Desta forma, a carga horária das disciplinas passa a ser composta por: 1) Atividades Acadêmicas presenciais, aqui compreendidas como preleções e aulas expositivas realizadas pelo docente; 2) Trabalho Discente Efetivo, aqui compreendido como o conjunto de atividades complementares realizadas extraclasse pelos discentes desde que planejadas e supervisionadas pelo docente da disciplina. O TDE se define como um conjunto de atividades extraclasse realizadas pelos discentes como forma complementar às atividades acadêmicas presenciais e deve, obrigatoriamente, estar relacionado à ementa, aos conteúdos e às competências descritas no Projeto Pedagógico do curso para cada disciplina.

mestre/professor é aquele que conduz seus estudantes à autonomia. Igualmente grande será o discípulo/aluno capaz de tornar-se o que ele mesmo é. Zaratustra age de acordo com o nobre mestre que, após ter ensinado, sabe que precisa deixar seus discípulos vivenciarem o desconforto necessário da distância em relação a ele. É sobre como se dá esse distanciamento na relação mestre/discípulo que surge a nossa hipótese, de que se trata de um conceito norteador do próprio pensamento de Nietzsche, o conceito de extemporaneidade. O distanciamento extemporâneo, a nosso ver, impede que o discípulo permaneça totalmente absorvido pela primeira audição das palavras do mestre e, na ânsia de compreendê-lo, é impedido de qualquer possibilidade de refutação ou dúvida. Consideramos que este é um dos maiores efeitos que um educador/professor pode proporcionar ao seu educando/estudante, contudo, ainda pouco ou nada explorado nessa relação que, tradicionalmente, se baseia no reconhecimento harmonioso e não nos típicos conflitos de traição. Quando Zaratustra afirma que “o homem de conhecimento não deve poder, somente, amar seus inimigos, mas, ainda, odiar também seus amigos”, Nietzsche nos remete a um aspecto pedagógico que “desmonta os pressupostos hermenêuticos da velha educação humanística” (LARROSA, 2009, p. 9), na qual o papel do professor é doar-se, transmitir conhecimentos, introduzir ao já conhecido, instrumentalizar para que o aluno aprenda como se tornar aquilo que se espera dele, ser formado para o já conhecido do mestre, dos livros, da cultura. Nietzsche é o filósofo da suspeita, perspectivista, experimentalista, aquele que enxergou ‘para além’ e, assim, continua cada vez mais atual, a nosso ver, também na Educação.

Nessa perspectiva nietzschiana, questionamos como os educadores podem orientar e ser orientados para que essa nobre tarefa da formação humana contribua para que o educando se torne o que ele é, mesmo sem saber antecipadamente o que será. Nossa hipótese é que o fio condutor desse processo é o mesmo que conduziu o pensamento nietzschiano por todo o percurso de seus escritos, a saber, o modo de pensar extemporâneo, tal como enfatizado até o momento, sobretudo, o modelo condutor do seu pensamento que o colocava simultaneamente muito engajado no seu tempo ao ponto que lhe permitia estar além dele. Nietzsche tem a consciência dessa condição fundamental – embora não convencional –, pois foi enquanto professor de Filologia, no *Prólogo* à sua *Segunda Extemporânea*, que ele afirmou: “pois não saberia o que a filologia clássica na nossa época tomaria por sentido, a não ser atuar extemporaneamente – ou seja, contra a época e, com isso, na época e, talvez, em favor de uma época por vir”³². Repetimos aqui esta frase de Nietzsche, por ser emblemática para a

³² NIETZSCHE, F. **Considerações extemporâneas II: da utilidade e desvantagem da história para a vida.** Apud: VIESENTEINER, 2015, p. 115.

concepção de extemporaneidade. De fato, esse anseio de superação do tempo no próprio tempo, ‘em favor de uma época por vir’, parece deixar clara uma meta transformativa, mesmo que não mostre claramente qual é essa meta e que ela não seja definitiva, mas um esforço constante de construção. Ele aponta para algo a ser atingido no futuro, ou algo a ser construído e cultivado para o futuro, porém, que se faz no momento presente, num exercício de “distanciar-se da situação na situação”³³, ou seja, a interpretação do conceito de extemporaneidade. Pensar essa expressão em termos de práxis nos levou a entendê-la, na Educação, como um dispositivo metodológico extemporâneo, que pode ser associado à postura do mestre que afasta seu discípulo para que este se torne ele mesmo, para que não fique cativo das palavras e dos ensinamentos do mestre, dos livros, dos valores do docente. Tal como observa o próprio Nietzsche: enquanto o tomamos como mestre para essa comunicação, também nos distanciamos dele. Pois:

O importante não é o que Nietzsche diz, nem por que o diz. O que importa, e o que continua dando o que pensar, é o seu modo de dizer [...] o modo como faz aparecerem fatos insuspeitos, associações novas, objetos desconhecidos. [...] sua maneira de situar-se no jogo do dizer (LARROSA, 2009, p. 10-11).

É nessa relação mestre/discípulo que inserimos o fio condutor que permeia o pensamento crítico que resulta num dos elementos constituintes do “tornar-se o que se é”.

Para sustentar a hipótese sobre a importância da ideia nietzschiana de extemporaneidade que envolve a relação mestre e discípulo, nos apoiamos em outro autor, que descreveu o relacionamento de vários pares mestre/discípulo da nossa história. Trata-se de Francis George Steiner, da crítica literária, cuja interpretação das palavras de Zaratustra sobre a necessidade de abandonar o mestre salienta um aspecto muito presente nesse contexto, a traição.

O sentido de traição não é o mesmo que trapacear em relação ao mestre. Trair, nessa perspectiva, significa, por exemplo, os estudantes buscarem o próprio caminho, mesmo que não seja aquele que o docente tem para si e eventualmente tenha vislumbrado para eles. Nesse ponto, é interessante lembrar a ideia de “caminho” que Zaratustra remete a si e aos discípulos. Pois “(...) muitos, que se diziam seus discípulos, o acompanharam, fazendo-lhe escolta. Chegaram, assim, a uma encruzilhada. Disse-lhe, então, Zaratustra que dali em diante, queria prosseguir sozinho: porque era amigo de caminhar sozinho.” (Za, 1998, p.88). Nessas palavras, Zaratustra deixa implícito o seu desejo de que seus discípulos encontrem seu próprio

³³ Cf. VIESENTEINER, 2015.

caminho na medida em que não sigam o caminho do mestre.

Assim, trair é buscar o próprio caminho, não necessariamente indicado pelo professor ou pela cultura vigente. Esse ato de traição implica apenas o distanciamento do docente, o qual pode ser provocado por ele próprio, cujo resultado é o momento em que os discentes vislumbram suas próprias possibilidades de transformação, na medida em que traçam seu próprio caminho.

O autor faz essa análise a partir de alguns pares³⁴ de intelectuais emblemáticos da história, nos levando a pensar que a traição pode ser uma atitude decorrente da falta desse distanciamento na perspectiva nietzschiana. O aspecto da traição pode vir a ser explorado futuramente; nesse momento, será apenas enunciado como possibilidade de transformação pelo distanciamento da situação na situação, aplicado como um modo de pensar extemporâneo que envolve engajamento e distanciamento entre discípulo e mestre.

3.1.1 Abandono e distanciamento na relação mestre/discípulo para “tornar-se o que se é”: um aspecto extemporâneo

Ao citarmos as palavras de Zaratustra: “retribui-se mal um mestre, quando se permanece sempre e somente discípulo” (Za, 1998, p. 92), intencionamos uma representação da relação que o próprio Nietzsche teve com Schopenhauer. O engajamento com as ideias schopenhaurianas acontece na aproximação inicial³⁵ de Nietzsche com o texto do filósofo a quem dedicou a *III Extemporânea: Schopenhauer como educador* (1874). Entretanto, a nosso ver, ao mesmo tempo que esteve imbuído dessas ideias, também se manteve distante. Nossa fonte para tal análise se encontra na tese desenvolvida por Antônio Edmilson Paschoal, citado no capítulo anterior, que retomamos aqui examinando seu enfoque nas semelhanças e dessemelhanças entre Nietzsche e seu mestre Arthur Schopenhauer. Paschoal analisa essa relação a partir dos textos publicados e não publicados de Nietzsche. A rigorosa análise desses textos mostrou que:

³⁴ Vilmar Martins, ao resenhar o livro **Lições dos mestres**, de George Steiner, 2018, lista os pares mestre/discípulo estudados por Steiner, que vão desde Sócrates e Platão, passando por Jesus e seus discípulos, Virgílio e Dante, Heloisa e Abelardo, até os sábios do judaísmo, do confucionismo e do budismo. Para além de questões genéricas sobre essas relações, o autor também descreve a triste relação de Husserl e Heidegger e a devoção dos seguidores da musicista Nadia Boulanger (MARTINS, 2018, p. 340).

³⁵ “A busca de Nietzsche por um mestre parece ter chegado a um termo em 1865, quando ele muda para Leipzig e ali, num velho antiquário, encontra a obra *O mundo como vontade e representação*, de Arthur Schopenhauer. De fato, há um consenso entre os comentadores da filosofia de Nietzsche quanto à forte influência exercida por Schopenhauer sobre seus primeiros escritos” (PASCHOAL, 2008, p. 338).

Nietzsche se serve da filosofia de Schopenhauer para realizar propósitos bem diferentes daqueles pretendidos pelo filósofo de Frankfurt. Assim, caso se considere, por exemplo, a crítica às pretensões da razão lógica, elaborada em seus primeiros escritos, deve-se observar que ela, embora se alie ao movimento de despotencialização da razão, iniciado por Schelling e Schopenhauer, possui contornos exclusivos e peculiaridades próprias (PASCHOAL, 2008, p. 339).

Esses “contornos exclusivos e peculiaridades próprios” são pensados aqui como frutos do “distanciamento da situação na situação”. Nietzsche usa desse dispositivo de distanciamento, impulsionado pela crítica realizada pelo seu mestre. Ao fazer sua própria crítica, distancia-se tanto do seu tempo, quanto do seu mestre.

Foi em *Zarathustra* que Nietzsche mais escreveu sobre o distanciamento entre mestre/discípulo, considerando bom discípulo aquele que se apropria dos ensinamentos do outro, mas os leva adiante, com seu próprio propósito. Tal como na interpretação de Paschoal, “diferentemente do que faria um *mau discípulo*, também Nietzsche se apropria de fórmulas da filosofia de Schopenhauer para realizar um propósito próprio e muito diferente da finalidade inerente à filosofia de seu antecessor” (PASCHOAL, 2008, p. 348). Tem-se, portanto, o exemplo do próprio Nietzsche em se fazer um *bom* discípulo, aliado ao *bom* mestre, Schopenhauer. Paschoal aponta para as semelhanças e dessemelhanças entre mestre e discípulo. Seleccionamos apenas um aspecto dessa semelhança – que nos é conveniente – a característica de uma extemporaneidade entre mestre e discípulo. Pois:

O filósofo de Frankfurt é tido por Nietzsche como o oposto à sobrevalorização da razão lógica que predominou no mundo ocidental e à tendência à extirpação e erradicação da cultura na Alemanha do século XIX. Sendo assim, Schopenhauer é um extemporâneo na medida em que escapa às enfermidades de seu tempo (PASCHOAL, 2008, p. 340).

A noção de extemporaneidade e de uma filosofia extemporânea se apresenta principalmente no jovem Nietzsche, com especial atenção para os textos publicados das quatro *Considerações extemporâneas*. Contudo, ele retoma de maneira diferenciada o conceito em seus textos maduros, notadamente no *Crepúsculo dos ídolos*, de 1888, em que ele próprio se apresenta como um extemporâneo, sobretudo no capítulo VIII, intitulado *Incursões de um extemporâneo*. Quanto às dessemelhanças, Paschoal afirma serem muito mais em proporção. Uma delas se refere ao pessimismo schopenhauriano. “Enquanto Schopenhauer procura eliminar o sofrimento por meio da negação da vontade, para Nietzsche o sofrimento não deve ser negado, mas justificado pela aparência, pela criação artística” (PASCHOAL, 2008, p. 342).

Entretanto, nesse momento, não nos importa o conteúdo da proximidade ou do distanciamento entre os dois filósofos. Ao identificar as diferenças pontuais presentes nos textos inéditos, ficam evidentes a inquietude, o modo de pensar, o ir além do conhecido, aquilo que fica à sombra do tempo.

Portanto, essa é a raiz da extemporaneidade apontada na relação entre Nietzsche e Schopenhauer, cujo engajamento profundo e distanciamento salutar proporcionaram que adquirisse “contornos exclusivos e peculiaridades próprias” (PASCHOAL, 2008, p. 339). A partir dela é que se pretende pensar a condição contemporânea da relação educando/educador, tendo como sustentáculo a extemporaneidade vivenciada pelo professor e, simultaneamente, proporcionada ao estudante.

Outro aspecto nos escritos de Nietzsche que nos leva a adentrar no tema da análise da relação mestre e discípulo está em *Além do bem e do mal*, aforismo 212. Encontramos a imagem do discípulo que trilha os próprios caminhos, tal como a figura que o autor pensa sobre o genuíno filósofo, ou seja, como aquele que é “a má consciência do seu tempo” (ABM, 1992, p. 18). Vinculamos nessa passagem, as imagens do mestre e do discípulo à imagem do filósofo genuíno e extemporâneo. Nelas, o pensador se mostra convencido de que:

O filósofo, sendo *por necessidade* um homem do amanhã e do depois do amanhã, sempre se achou e *teve* de se achar em contradição com o seu hoje: seu inimigo sempre foi o ideal de hoje. [...] a grandeza de sua tarefa [está] em ser a má consciência do seu tempo. Colocando a faca no peito das *virtudes do tempo*, para vivisseccioná-lo, delataram o seu próprio segredo: saber de uma *nova grandeza* do homem, de um caminho não trilhado para o seu engrandecimento (ABM, 212).

Nessa passagem está o elemento primordial que faz gerar a condição fundamental para uma Educação extemporânea. Trata-se da Filosofia, no seu mais peculiar exercício de crítica, de coruja que se mantém à espreita dos efeitos entorpecentes da moralidade contemporânea. É ela quem pode servir ao mestre e ao discípulo ao trilharem o caminho que engrandece. Ambos, tal como o filósofo, são necessariamente direcionados para as questões incômodas, pois têm a consciência de que:

Face ao mundo de ‘ideias modernas’, que gostaria de confinar cada um num canto e numa ‘especialidade’, um filósofo, se hoje pudesse haver filósofos, seria obrigado a situar a grandeza do homem, a noção de ‘grandeza’, precisamente em sua vastidão e multiformidade, em sua inteireza da diversidade: ele determinaria inclusive o valor e o grau, conforme quanto e quantas coisas um indivíduo pudesse aguentar e aceitar, conforme *até onde* pudesse estender sua responsabilidade (ABM, 212).

Não é tarefa fácil a do filósofo em relação à sociedade, bem como a tarefa de um

mestre ou educador que pode, num ato pedagógico, orientar para esse caminho não trilhado em busca da grandeza de “tornar-se o que se é”, por um caminho que não existe de antemão, e, também não se constrói um único caminho. Está é outra condição que o educador pode ver nas palavras de Zaratustra, “Do espírito da gravidade” II, quando Nietzsche se refere que:

Por variados caminhos e de várias maneiras à minha verdade, não foi somente por *uma* escada que subi ao alto, de onde meus olhos vagueiam na distância que é minha. E sempre e somente a contragosto perguntei pelos caminhos — isto sempre me repugnava! Preferia e experimentar os próprios caminhos. Experimentar e interrogar — consistiu nisso todo o meu caminhar, e na verdade, deve-se *aprender*, também, a responder a tais perguntas! Mas esse — é o *meu* gosto — Não um gosto melhor ou pior — mas o *meu*, do qual não mais me envergonho nem faço segredo. “Este, agora — é o *meu* caminho; onde está o vosso?” — assim respondia eu aos que me perguntavam “o caminho”. Porque o caminho — não existe! (Za, 1998, 2001).

É nesse horizonte específico, que não se trata de encontrar um caminho a ser seguido nas propostas pedagógicas citadas, mas de indicar o método para quem os estudantes pensem e questionem os caminhos e, assim, percebam que eles não existem, a não ser o deles próprios forjados por várias trilhas.

Desse modo, passamos a explorar a condição de extemporaneidade entre mestre e discípulo, sob a luz que Steiner, que observou as relações complexas entre grandes mestres e seus discípulos, entre eles, Nietzsche e Schopenhauer.

3.1.2 O entrelace entre fidelidade e traição na relação mestre/discípulo, nas lições dos mestres: uma questão de extemporaneidade

Para que a relação mestre/discípulo não se apresente aqui como uma conotação não convencional específica nietzschiana, reportamo-nos às considerações tecidas por Francis George Steiner, que proferiu seis conferências sobre esse tema na Universidade de Harvard, no ano letivo de 2001-2002, quando assumiu a cátedra Charles Eliot Norton, as quais resultaram no livro *Lições dos mestres*. Na sua introdução, Steiner abre sua análise com um questionamento próprio que conduz os seis capítulos e já mencionado anteriormente:

A profissão de ‘professor’ [...] raramente paramos para pensar no que é essa magia da transmissão, nos seus recursos nem sempre legítimos, no que, à falta de definição mais precisa, eu chamaria de *mistério* da coisa. O que dá a um homem ou a uma mulher o poder de ensinar a outro ser humano, de onde provém essa autoridade? Por outro lado, quais são algumas das principais categorias de respostas por parte de quem é ensinado? (STEINER, 2018, p. 11).

Como vimos, o autor discorre sobre experiências de vários pares que mantiveram uma relação mestre/discípulo, inclusive sobre aspectos que permaneciam obscurecidos e que se referem ao ensino e aprendizagem, tanto na nobre vocação do docente, como nos perigos que cercam uma autêntica relação entre mestre e discípulos. Sobre Sócrates e Alcebiades, por exemplo, Steiner tece uma teia com vários fios que estampam sua relação: a de um mestre apaixonante que envolve seu discípulo com aspectos da sedução que passam não só pelas palavras e pelo intelecto, mas pela imaginação, pelo corpo, pela intimidade, a ponto de aprisionar seu espírito vivo. Isto, certamente, ocorreu também entre este mestre e outros discípulos. Entre os fios desta teia, Steiner aponta o da traição, que aparece em todo o livro. Trata-se do poder que o mestre exerce sobre o discípulo a ponto de explorá-lo nas suas vulnerabilidades psicológicas³⁶. Para Steiner, esse poder do mestre sobre o discípulo está revestido de experiências traumáticas. Aqui, porém, queremos enfatizar um distanciamento saudável entre ambos, pois a ameaça de traição corresponde apenas ao perigo de não ser seguido por seu pupilo. Diferente de Nietzsche, para quem a traição significa das as costas ao mestre, que é a boa forma de retribuí-lo, sem nunca o abandone, mesmo que tenha havido uma relação tensa entre mestre e discípulo.

Por ora, nos detemos na conexão direta entre mestre e discípulo, que faz com que o ato de ensinar, que envolve a formação, tenha como pressuposto o poder proveniente de um ser humano sobre outro. Logo, a questão colocada na introdução do livro por Steiner – “O que dá a um homem ou a uma mulher o poder de ensinar a outro ser humano, de onde provém essa autoridade?” – é digna de ser tomada, na sua complexidade. Pois:

O mestre aprende com o discípulo e modifica-se nessa interrelação que consiste em termos ideais, em um processo de troca. A doação torna-se recíproca, como nos labirintos do amor. “Eu sou o máximo de mim quando sou você”, diz Paul Celan. Os mestres repudiam os discípulos quando os julgam não merecedores ou desleais. O discípulo, por sua vez, sente que já ultrapassou seu mestre e que precisa deixá-lo para tornar-se ele mesmo (Wittgenstein regozija-se com isso). Essa superação do mestre, com seus componentes psicanalíticos de rebelião edípica, pode resultar em sofrimento traumático (STEINER, 2018, p. 15).

O sofrimento traumático consequente das relações entre mestre e discípulo, no qual Steiner configura o aspecto da traição, pode, a nosso ver, ser evocado aqui, com o propósito

³⁶ As vulnerabilidades psicológicas estão relacionadas “à intensidade do diálogo que gera amizade em seu mais elevado sentido. Pode englobar tanto a lucidez quanto o que há de incompreensível no amor. Tomemos por exemplo, Alcebiades e Sócrates, Heloisa e Abelardo, Arent e Heidegger. Discípulos que se sentem incapazes de sobreviver a seus mestres” (STEINER, 2018, p. 12).

de pensar a extemporaneidade. Diante dessa condição, o discípulo que deseja ter a sua própria luz é tentado a trair e abandonar seu mestre, como forma de recompensá-lo pelo bom trabalho. Mas a questão colocada por Steiner refere-se às estratégias tomadas pelo discípulo nesse momento da relação, as quais podem levar ao desrespeito inaceitável para com o mestre. Contudo, apesar desse perigo constante, o autor também se remete às palavras de Zaratustra. Ele considera que:

O verdadeiro magistério pode ser um empreendimento terrivelmente perigoso. O mestre tem nas mãos algo muito íntimo de seus alunos: a matéria frágil inflamável de suas possibilidades. [...] Ensinar sem grave apreensão, sem uma reverência inquietante pelos riscos envolvidos, é uma frivolidade. Fazê-lo sem se preocupar com quais podem ser as consequências individuais e sociais é cegueira. Ensinar com grandiosidade é despertar dúvidas no aluno, é treiná-lo para divergir. É preparar o discípulo para partir (“Agora deixem-me”, ordena Zaratustra). O verdadeiro mestre deve, no final, estar só (STEINER, 2018, p. 102).

Diante desse perigoso território que é o magistério, e das armadilhas da linguagem, no caso de “aluno”, que no sentido etimológico grego, significa aquele que não tem luz própria, sendo que a “luz” representa conhecimento, logo significa aquele que não tem conhecimento. Steiner propõe que o aluno seja ensinado a divergir de seu professor, como o bom combate, a disputa criativa que procura superar e não guerrear e trair, e por fim abandonar, mas como o aluno, também precisa ser ensinado a divergir, questionar. Para além do legado a ser ensinado, é necessário ensinar o método questionador. No caso da educação filosófica ela pode cumprir com esses dois papéis concomitante, ensinar filosofia filosofando. Nesse sentido, limitamo-nos aqui à reflexão de Steiner sobre Nietzsche e Schopenhauer. Para além das semelhanças e dessemelhanças apontadas por Paschoal, também nos apropriamos das lentes de Steiner para ampliar a ideia de um fio condutor extemporâneo para permear a relação entre docente e discente, movida pelo engajamento e pelo distanciamento. Engajado enquanto professor na Basileia, Nietzsche conseguiu ao mesmo tempo se distanciar, ao questionar os valores sociais e enxergar o que estava à sombra da cultura da modernidade. Essa postura, a nosso ver, é mobilizadora da relação entre educador e educando, naquilo que Steiner apontou na citação acima como “algo muito íntimo de seus alunos: a matéria frágil inflamável de suas possibilidades”. Em outras palavras, Nietzsche não está cego pelas luzes da modernidade e, ao apontar suas críticas, leva também seus alunos a desestabilizarem suas convicções.

Segundo Cunha e Hardt (2020, no prelo), Nietzsche foi educado em um dos melhores e mais exigentes colégios de sua época, o Colégio Pforta. Como professor, demonstrava sua preocupação com o futuro das instituições de ensino, cada vez mais lenientes e submetidas à

vontade e à necessidade do Estado e do mercado. O filósofo suspeita do Estado quando propaga uma educação de massas. O que o Estado consegue oferecer é muito menos do que é necessário para constituir de fato uma formação qualificada. Nietzsche, já na condição de docente, vai na direção contrária: busca e defende o rigor, a disciplina, a obediência (aos textos), a coerência e a liberdade para pensar, condições muito diferentes dos interesses puramente mercadológicos. É preciso preservar a cultura transmitida pela educação para que possa aparecer o genuíno de cada um dos estudantes. Portanto, nesse contramovimento do ainda jovem professor Nietzsche, percebemos a condição extemporânea, no sentido de “distanciar-se da situação na situação”. Segundo Steiner, “ele foi um acadêmico contra-acadêmico por excelência” (STEINER, 2018, p. 110).

Steiner, ao fazer a análise dos textos nietzschianos e da figura do mestre – que ao final permanece só – considera que este cumpriu seu papel de educar para que o aluno possa “tornar-se o que ele é”, e não para formar para uma necessidade de mercado.

Portanto, a Educação no sentido de *Bildung*, pode proporcionar o tão almejado senso crítico, ao aplicar o dispositivo metodológico do conceito de extemporaneidade, que consiste no “distanciamento da situação na situação”. A possibilidade desse distanciamento crítico à cultura do tempo no próprio tempo tem como pressuposto o abandono ao mestre, o que para Nietzsche é a melhor forma de recompensá-lo. Um exemplo a ser lembrado é a relação de Nietzsche com Wagner, analisada por Viesenteiner, a qual aparece especialmente no aforismo 1 do *Prólogo* do livro *O caso Wagner*. Ele enfatiza que:

É precisamente por meio dessa extemporaneidade que Nietzsche consegue fazer uma crítica e um “diagnóstico” do valor “da alma moderna”. Ao ter sido infectado até a medula por Wagner, distancia-se criticamente para então, no interior da situação “da alma moderna”, operar a crítica não a Wagner propriamente, mas ao ‘caso’ Wagner, como distanciamento de Wagner por meio do próprio Wagner (VIESENTEINER, 2015, p. 115).

Para Viesenteiner, neste aforismo, Nietzsche escreve sobre sua proximidade com o wagnerismo, mas também sobre como conseguiu se separar dele, no sentido de uma autossuperação. Abandonar o mestre a partir do próprio mestre, não necessariamente tem de ser apenas uma atitude entre mestre e discípulo, mas pode se remeter a qualquer relação intelectual, tal como foi a de Nietzsche e Wagner.

Consideramos o conceito de extemporaneidade, expresso na frase de Viesenteiner “distanciar-se da situação na situação”, como fundamental para uma prática pedagógica que visa a ir além do ensinar e do aprender, para ser uma prática de formação humana. O modo de

pensar extemporâneo coloca luz ao que estava obscuro, tal como a filosofia de Nietzsche que “faz aparecer fatos insuspeitos, associações novas, objetos desconhecidos” (LARROSA, 2008, p. 10). Essa condição pode ser trabalhada como aspecto pedagógico, tanto por metodologias e estratégias de ensino, nas quais os estudantes, mediados por um professor e engajados no tema, terão como objetivo um olhar crítico, não como afronta, traição ou negação da realidade, mas como o distanciar-se do mestre, por meio do próprio mestre. O docente, por sua vez, deve apenas ter reconhecimento desse processo de traição, e não de trapaça, como sumariamente positivo e expressão de que sua posição como professor efetivamente deu frutos. Um mestre que educa, quer que frutos sejam produzidos. Isso significa que não quer apenas o mesmo fruto velho e já passado que ele mesmo ensina, mas, ao contrário, que novos frutos possam surgir, por isso o docente deve reconhecer como positivos a traição e o distanciamento do discente. Contudo, reitero novamente, é o discípulo que nesse caso tem de executar o processo de distanciamento do mestre, no próprio mestre, para fins de transformação, ou ainda, para que novos frutos possam surgir.

Portanto, o/a estudante pode ser guiado por esse modo de pensar extemporâneo, pois, na Educação, ele funciona como um dispositivo, ou seja, uma estrutura formal, sem um conteúdo, um instrumento para pensar os conhecimentos, a cultura e tudo que o/a fascina. O ponto de partida é o engajamento em experiências das quais terá que se distanciar pela criticidade em relação à formatação cultural idealizada. Assim, o conceito de extemporaneidade pode ser uma metodologia de pensamento inspirada no ideal pedagógico nietzschiano, cujo objetivo é “tornar-se o que se é”, sem saber antecipadamente o que se será. É na experimentação de situações autênticas que a Educação Filosófica poderá investir na criticidade. Pois importa “experimentar para não permanecer na atitude negativa da crítica que isenta o indivíduo de criar um referencial, quando nenhum referencial externo faz mais sentido” (WEBER, 2011, p. 247).

Diante do exposto e para além do objetivo analisado, a relação entre mestre e discípulo, por meio do conceito nietzschiano de extemporaneidade, é entendida aqui como um modo de pensar que envolve engajamento e distanciamento entre ambos. Apontamos, mediante ele, para mais esse desafio contemporâneo da nossa sociedade, ou seja, a relação professor/aluno pode ir além da sua configuração como agentes do processo de ensino e aprendizagem, para tomar outra conotação: a de um elo fundamental que entrelaça o conhecimento e a autonomia de pensamento desse educando, e ao mesmo tempo compromete positivamente o papel do educador que ultrapassa a função de mediador do conhecimento e passa a ser um provocador entre o conhecimento e o modo de pensar esse conhecimento. Isso,

para que seus estudantes enfrentem o desafio de um futuro incerto, os instigue a serem criativos em todos os sentidos, inclusive no desafio de criarem-se a si mesmos para tornarem-se o que são.

Segundo Hardt e Becher Jr. (2020), o mestre que se apresenta possível em Nietzsche, diante do já exposto, deseja ver o discípulo como um espírito livre, aquele que na sua própria trajetória aos poucos já não precisa mais do mestre. A ideia de mestre em Nietzsche recusa a constituição do espírito cativo e deseja formar espíritos livres.

Nesse movimento de engajamento e distanciamento entre mestre e discípulo, ocorre a autoformação contínua também do(a) professor(a), que se “torna o que é”. E o iniciador desse processo pode ser analisado, com a consideração do DMEX, como fio condutor nas atividades contempladas a seguir, ou seja, *Projeto de Vida e Trabalho* (PNLD-2021) e *Projeto Minha Vida Universitária* (PUCPR).

3.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PNLD-2021 DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA E TRABALHO E O PROJETO MINHA VIDA UNIERSITÁRIA: UM EXERCÍCIO EXTEMPORÂNEO

Vamos partir de um dos pressupostos sobre a condição humana, a liberdade para “tornar-se o que se é”. Contudo, essa condição se desenvolve num contexto social que, historicamente luta pela liberdade, ao mesmo tempo em que se criam novas formas mais sofisticadas e tecnológicas para cercear a liberdade³⁷ (FOUCAULT, 1987). O controle da liberdade subjetiva é implacável à possibilidade de “tornar-se o que se é”, visto que ele fabrica sujeitos sujeitados. A sociedade se movimenta sob uma cultura em crise, cujos valores – também em crise – são dominados pelo capitalismo da vigilância sobre nossas práticas, nossos modos de ser e agir, nas circunstâncias que envolvem a formação e a autoformação que se faz fora do contexto de *Bildung*. Essa crise compromete as escolhas individuais, que se tornam cada vez mais restritas diante das opções da sociedade em si, escolhas muitas vezes ‘erradas’. O resultado é a falta de autonomia e criticidade, que reduz o potencial humano de “tornar-se o que se é”, para apenas reproduzir o que a sociedade espera. Esta é uma crítica que pode vir a ser direcionada tanto ao PNLD_21, como na proposta do Projeto Minha Vida Universitária da PUCPR, portanto, é justamente a aplicação do dispositivo metodológico extemporâneo que pode impedir dos estudantes se adequarem aos projetos prontos, ou caminhos ofertados. Ao coloca-los como suspeita e distanciados deles, podem escolher ou

³⁷ FOUCAULT, 1987. Nos referimos, sobretudo, ao binômio saber-poder.

construir seus próprios caminhos, visto que terão a sensação que não há caminho pronto. Mas, a importância de e o desafio de construí-los.

Diante dessa condição, recorreremos ao papel da Educação, sobretudo à sua pergunta fundamental: Educar para quê? Formar para quê? A resposta está velada por uma educação que discursa sobre a autonomia do educando, mas atua no contraposto ao inseri-lo, por exemplo, no mercado de trabalho para manter a ilusão de uma ‘vida de sucesso’. Portanto, a resposta que sugerimos à pergunta fundamental da educação é inspirada em Nietzsche, a saber, Educar e formar para “tornar-se o que se é”, sem que anteriormente se suspeite o que se é. Isso implica uma crítica transformadora na ação, na experimentação, em vivências.

A complexidade dessa resposta permeia inúmeros aspectos, incluindo antropológico-filosóficos. Diante de todo o exposto, o ponto de partida não é formular uma resposta teórica, mas, partir para a práxis da atividade educacional, cuja ação pode revelar ou elaborar possíveis respostas aos questionamentos, incluindo àqueles de Steiner citados anteriormente: “O que dá a um homem ou a uma mulher o poder de ensinar a outro ser humano, de onde provém essa autoridade? Por outro lado, quais são algumas das principais categorias de respostas por parte de quem é ensinado?” (STEINER, 2018, p. 11). São questões que pressupõem a contribuição da Educação Filosófica, para que essas perguntas iniciem o processo de distanciamento da situação de Educação dentre a própria Educação, o que requer reflexão crítica.

Tomamos como suporte para a ação, duas propostas pedagógicas relacionadas à elaboração de projetos de vida. A primeira é voltada ao Ensino Médio e trata da inserção da atividade pedagógica recomendada no último edital do PNLD-2021 referente ao *Projeto de Vida e Trabalho*, para apresentar a aplicação do Dispositivo metodológico extemporâneo, DMEX. Também recorreremos a uma segunda proposta vigente na graduação da PUCPR, o *Projeto Minha Vida Universitária*, mas que terá como finalidade aqui, apenas ilustrar uma atividade de aprendizagem orientada pelo DMEX.

Para localizar a primeira proposta, recorreremos a um espaço já estabelecido nas diretrizes da Base Nacional Curricular Comum, BNCC, e concretizado como tema e proposta de atividade pedagógica do PNLD-2021, correspondente ao objeto 2, elemento 6, o *Projeto de Vida e Trabalho*. Nessa atividade, tanto o/a professor/a quanto o/a estudante podem fazer desta tarefa um experimento de busca pelo “tornar-se o que se é. E quanto aos professores, podem orientar essa tarefa na postura do professor/‘mestre’. Tal desafio terá que configurar-se como prática pedagógica, portanto, exige uma metodologia e, nesse caso, propomos o Dispositivo metodológico extemporâneo, o DMEX, tal como exposto anteriormente.

Seguimos com a apresentação do contexto geral sobre a proposta de elaboração de projetos de vida no âmbito da Educação do Ensino Médio, para então adentrarmos no contexto da BNCC, cuja proposta educacional levou à criação do PNLD-2021, cujo último edital propõe que nas obras didáticas para o Ensino Médio seja inserido o tema *Projeto de Vida e Trabalho*.

3.2.1 Considerações gerais sobre o tema *Projeto de Vida e Trabalho*

A BNCC vem sofrendo alterações nesse último quinquênio no Brasil³⁸. Apontamos aqui para dois aspectos distintos que observamos nessas mudanças. De um lado, há uma atualização quanto às metodologias de aprendizagem e a forma como os conteúdos se apresentam e se interligam entre as áreas dos saberes. Há uma assertividade diante do problema da fragmentação das áreas como disciplinas, na busca de uma integração dos saberes com enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades que são definidas e articuladas para atingirem o objetivo da formação educacional. Do outro lado, dentre essas mudanças, o ensino de Filosofia perde o seu espaço disciplinar específico, causando um retrocesso enquanto conquistas alcançadas entre 2008 e 2016. Sobre essa questão, nos servimos da explanação feita pelo Grupo de Trabalho (GT) *Filosofar e Ensinar a Filosofar*, da ANPOF (Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia), que está à frente do movimento nacional para reagir ao retrocesso no ensino de Filosofia. O Núcleo de Estudos da Educação Básica – GT *Filosofar e ensinar a filosofar*, expuseram no seu último documento que:

O que se viu, entre 2008 e 2016, foi a expansão da oferta do ensino de Filosofia na Educação Básica em todo o país, medida que impactou em políticas públicas, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional de Formação de Professores (PIBID, Residência Pedagógica, mestrado profissional etc.) e a expansão dos cursos (graduação e pós-graduação) de Filosofia pelo país, além de mobilizar milhares de pessoas nos mais diferentes contextos (ANPOF, 2021a, p. 2).

A via para concretização dessas mudanças na BNCC é o PNLD-2021 (Plano

³⁸ “De acordo com o levantamento, a situação do ensino de Filosofia nos referenciais curriculares estaduais alinhados à BNCC pode ser agrupada em dois blocos: 1) Os conteúdos filosóficos são apresentados de forma interdisciplinar, de acordo com as habilidades e competências da área CHSA (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); 2) A Filosofia mantém o caráter disciplinar, mas dentro da área de CHSA, procurando dialogar com os demais componentes curriculares da área (Sociologia, História e Geografia). Essa última tendência não é a que predomina. Nas duas situações, constata-se que a Filosofia é mobilizada através da adoção das denominadas pedagogias ativas e deve ser ofertada anual ou semestralmente ao longo das séries do ensino médio” (ANPOF, 2021b).

Nacional do Livro Didático), que exigiu uma reformulação dos conteúdos de forma a promover essa articulação entre conteúdo e desenvolvimento das competências e habilidades e é nele que se encontra o elemento que possibilita a aplicação do DEMEX.

Pois:

O novo Ensino Médio pode colocar em risco todas as conquistas obtidas recentemente para o ensino de Filosofia. O fim do caráter disciplinar obrigatório, somado à diluição dos conteúdos filosóficos em habilidades e competências, criam novos obstáculos para seu ensino. Porém, nada retira sua relevância social e o desprendimento dos/as amigos/as da sabedoria em torná-lo efetivo para todos/as os/as estudantes do Brasil (ANPOF, 2021a, p. 4).

Dada a relevância inquestionável do ensino de Filosofia – tomado aqui como a Educação Filosófica, tal como nos referimos nos capítulos anteriores – como também o inquestionável prejuízo em relação às novas medidas que retiram o espaço exclusivo da Filosofia enquanto disciplina escolar. Assim, o GT Filosofar e Ensinar Filosofia cumpre o papel crítico a respeito dessa questão, ciente de que:

A denúncia e a crítica são fundamentais, e seria vexatório se a comunidade filosófica-educacional não se pronunciasse deste modo acerca das mudanças definidas pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio, que, entre outras coisas, enfraqueceu a presença da Filosofia como disciplina escolar. No entanto, entendemos que diante de sua implementação, era necessário um olhar crítico, com objetivo de pensar modos de operar nas escolas desde a BNCC e, especialmente, reconhecer no conjunto das referidas competências e habilidades os conteúdos, temas, conceitos, problemas próprios da disciplina, familiares a professores e professoras. É preciso considerar que não seria possível o desenvolvimento das competências gerais e certas competências específicas da BNCC sem a Filosofia (ANPOF, 2021b, p. 2).

O GT desempenha o papel crítico à reforma, mas construtivo ao mostrar que a Filosofia é a base da BNCC. Assim, abre outro espaço para entender como a Filosofia pode funcionar numa lógica rizomática³⁹, pois ao encontrar o obstáculo da exclusão como disciplina da grade curricular do Ensino Médio, ela encontra contornos, se horizontaliza entre as competências e habilidades e traz à tona o lugar em que sempre esteve. O GT da ANPOF fez esse trabalho ao extrair, diretamente da tabela das competências e habilidades, o

³⁹ Pelbart se refere ao capitalismo numa lógica rizomática “cuja formulação mais explícita e acabada veio pela filosofia de Deleuze e Guatarri, em *Mil Platôs*, em 1980, que tinha por objetivo explicitar a lógica da máquina de guerra dos tempos por vir, mas também dos tempos presentes. [...] Via de regra tinha um funcionamento mais flexível, ondulante, aberto, com contornos menos definidos, conexões mais múltiplas, em suma, eram mais rizomáticas”. Nessa lógica “o mundo conexcionista é rizomático, não finalista, não identitário, favorece os hibridismos, a migração, as múltiplas interfaces, metamorfoses etc.” (PELBART, 2003, p. 97).

arcabouço conceitual filosófico que constata a atuação da Filosofia na base da BNCC, ao nos oferecerem:

Uma análise acerca das competências gerais da Educação Básica e das competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme expressas na BNCC. Nosso objetivo foi extrair conceitos, ideias e problemas específicos da Filosofia contidos nas próprias competências, de modo a oferecer subsídios para professores e professoras envolvidos com a implementação da reforma do Ensino Médio e para a defesa da presença efetiva da nossa disciplina nas escolas (ANPOF, 2021b, p. 3).

Embora essa análise feita pelo GT tenha como objetivo a defesa do reconhecimento da importância da Filosofia, o nosso objetivo com essa citação foi explicitar a Filosofia como base à BNCC. Portanto, essa extração dos aspectos específicos filosóficos⁴⁰ contidos nas competências gerais, mapeiam os pontos em que o DEMEX (Dispositivo Metodológico Extemporâneo) pode ser aplicado tanto nas especificidades da Filosofia enquanto disciplina, como nos procedimentos metodológicos propostos para o desenvolvimento das competências gerais. A conexão que pretendo fazer com a análise dos pressupostos filosóficos que formam a base da BNCC realizada pelo GT da ANPOF e a aplicação do DMEX é mostrar, de um lado, que a BNCC, em todas as suas competências, abre espaço para a reflexão filosófica extemporânea. Portanto, a necessidade da Educação Filosófica, enquanto disciplina, é desenvolver esse método para filosofar e ensinar a filosofar de maneira transformadora. De outro lado, mesmo que a disciplina não reconquiste a totalidade de horas que obteve a partir de 2008, são os professores de Filosofia que necessariamente poderão aplicar esse método do distanciamento da situação na situação de forma interdisciplinar, seja por meio das atividades do livro didático, seja por projetos estudantis, ações culturais e outras atividades em que professores de Filosofia poderão mobilizar o DMEX.

A Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio foi atualizada em 2018. Em 13 de dezembro 2019, foi lançado pelo Ministério da Educação, MEC, o Edital 03/2019 (BRASIL, 2019), abrindo um “processo de aquisição de obras didáticas, literárias e de recursos digitais destinados aos estudantes, professores e gestores das escolas do Ensino Médio da Educação Básica Pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal”. Este Edital visou à elaboração de material didático a ser publicado em 2021, e que constitui o Programa Nacional do Livro Didático-2021⁴¹, PNLD-2021 – Ensino Médio.

⁴⁰ Cf.: ANEXO A.

⁴¹ O PNLD-2021 é um programa destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica e às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas

O Edital mencionado visou:

Conceber obras que apoiassem o estabelecimento de relações de ensino e aprendizagem, *efetivamente*, alinhadas com a BNCC; sem negligenciar que os professores e os estudantes em foco não vivenciaram a BNCC ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, foram projetadas obras que permitem uma *transição* para o universo da BNCC de forma *viável* (BRASIL, 2019).

O Edital propõe cinco objetos. O objeto 1 se refere a obras que envolvem *Projetos Integradores* e *Projeto de Vida*, cujo elemento-chave está vinculado à competência 6 e se intitula *Projeto de Vida e Trabalho*. Nele, existe um campo de atuação para a aplicação do DMEX, que potencializa os estudantes à realização de atividades que desenvolvam as três dimensões do objeto 1.

Panorama das obras de Projetos de Vida, Competências 6 (Projeto de Vida e Trabalho) e 7 (argumentação) Três dimensões
 AUTOCONHECIMENTO (descoberta de aspirações, interesses, potenciais e desafios pessoais): o encontro *consigo*, com ênfase na *dimensão pessoal*.
 EXPANSÃO e EXPLORAÇÃO (reflexão sobre relações sociais e ampliação de horizontes e possibilidades): o encontro com *o outro* e *o mundo*, com ênfase na *dimensão cidadã*.
 PLANEJAMENTO (construção de caminhos para a vida pessoal, profissional e ação cidadã): o encontro com *o futuro* e *o nós*, com ênfase na *dimensão profissional* (BRASIL, 2019).

Ao desenvolverem atividades que permeiam essas dimensões, os estudantes têm a possibilidade de abertura para “tornar-se o que se é”, ao vivenciarem experiências reflexivas nessas três dimensões, mas com um pressuposto do distanciamento da situação na situação. Por exemplo, na primeira dimensão do *Projeto de Vida e Trabalho*, cujo objetivo é o autoconhecimento, a intenção é que o estudante faça:

Uma investigação sobre si mesmo por meio de vivências (práticas individuais e coletivas) com enfoque nos *sonhos*, *interesses* e *motivações* dos estudantes no âmbito individual e na interação com os demais. O autoconhecimento deve ser entendido como *busca contínua* pela compreensão de si mesmo, o que envolve aprender a *se aceitar*, a *se valorizar*, desenvolvendo assim a capacidade de *confiar em si*, de *se apoiar nas próprias forças* e de *crescer em situações adversas* (BRASIL, 2019).

Esse autoconhecimento exige o engajamento, tal como exposto, para não recair no

objeto da crítica de Nietzsche em relação ao autoconhecimento pela via da introspecção. Pois, segundo Viesenteiner:

Nietzsche era radicalmente cético em relação às possibilidades do autoconhecimento pela via da introspecção ou um suposto conhecimento imediato, o que não significa que estivesse negando uma possibilidade de autoconhecimento, ao menos de maneira imediata. [...] O ceticismo do autoconhecimento parte do pressuposto de que haveria algo como um ‘sujeito’ autônomo, separado de um contexto social concreto e capaz de se desdobrar sobre si mesmo para se auto-observar de maneira imediata, e determinando o conteúdo do seu mundo interior, como se houvesse os assim denominados “fatos de consciência” (FW/GC, 335), bem como se fosse possível estarmos sempre conscientes do *phatos* próprio da vida, enquanto nela nós ainda estamos (VIESENTAINER, 2020, p. 152-153).

Para que essa dimensão possa se realizar de forma a não comprometer esse autoconhecimento com a simples identificação (ou não) com aquilo que a sociedade apresenta como, por exemplo, uma ‘vida de sucesso’, os estudantes podem se distanciar dessa ideia com o questionamento sobre a relação direta entre uma ‘vida de sucesso’, uma vida boa ou uma vida bem vivida. É nessa reflexão que o movimento extemporâneo pode ocorrer. O estudante, ao virar as costas ao modelo que lhe é apresentado, toma distância de si mesmo e procura ver os reais motivos que o enquadram, ou não, nesse modelo. Essa reflexão poderá ser vinculada à autorrealização em si, à percepção da diferenciação (ou não) dos estudantes como pessoas que estão para além do papel de indivíduos sociais e, sobretudo, descolados dos simples perfis virtuais. A práxis dessa dimensão envolve estratégias e técnicas de aprendizagem com situações problemas, nas quais poderão ser incluídas as vivências e experiências próprias. Para perceber esse estado de pertencimento, de tomada de consciência do lugar que se ocupa na sociedade é preciso engajar-se. Para além dos papéis sociais, revela-se um modo de existir e de atuar no mundo. Assim, o engajamento é o elemento fundamental nas três dimensões do *Projeto de Vida e Trabalho*, porque se insere na vida dos estudantes quando, via Educação Filosófica, eles se percebem incluídos (ou não) nas movimentações culturais do seu tempo, deixam-se afetar diretamente pelas preocupações sociais, sobretudo, ao se perceberem como produtos da cultura virtual ou por estarem excluídos do padrão cultural. Essa percepção de si em meio aos valores culturais já evidencia um sentido claro de engajamento. Como mencionado anteriormente, o engajamento está além do aspecto político-partidário, pois, para ser considerado engajamento, é necessária a crítica como postura ética no tempo. O engajamento, como afirmamos, é uma práxis crítica que exercemos em relação ao tempo, práxis essa que não é apenas teórica, mas, sobretudo, uma vivência ou experimento que podemos fazer em relação ao tempo. O engajamento dos estudantes não necessariamente tem

uma relação de interdependência com a extemporaneidade. Para que esta seja uma práxis crítica extemporânea, de um lado, o estudante se deixa afetar pelas principais ideias e atmosferas intelectuais e culturais da sua época, apresentando alternativas ou resistências; de outro, exerce um potencial transformativo em si mesmo, que se dá no exercício do distanciamento simultâneo àquela situação. Ao mesmo tempo que ele se envolve e apresenta alternativas, ele se distancia para enxergar outras perspectivas da mesma situação, ampliando o olhar crítico. Pois, é diante dessa crítica á no texto uma crítica, mas poderia ser mais incisiva. Poderia se perguntar pelo quanto tais projetos poderiam ou não ser “extemporâneos” ... ou se eles fazem apenas parte da contemporaneidade - com um verniz de modernidade...

É esse distanciamento que almejamos com o DMEX, como um exercício de suspensão de si para refletir sobre si mesmo. E, assim, ele colabora com a primeira dimensão do PNLD voltada para o autoconhecimento – considerando seus sonhos, interesses e motivações – a fim de chegar até as raízes da subjetividade. Esse é o ponto do distanciamento e do engajamento do estudante com a cultura, movimentado pelo salutar conflito agonístico, por exemplo, entre a ‘vida de sucesso’ e uma ‘vida bem vivida’.

Na segunda dimensão do *Projeto de Vida e Trabalho*, a expansão e exploração, o pertencimento e o distanciamento simultâneos entre o ‘nós’ e o ‘todo’. Aqui, o movimento extemporâneo pode levar os estudantes ao engajamento político. Suas vivências e experimentos podem estar voltados para o que se escreve no próprio edital sobre essa segunda dimensão, ou seja:

A necessidade do *bem comum* (princípios éticos necessários à construção da cidadania) e de questões relacionadas à *coexistência* e à *atuação coletiva* (convívio social republicano). A compreensão de si como parte de um coletivo e como parte *interdependente* de redes locais e virtuais, considerando o *status planetário* no qual estamos todos inseridos (BRASIL, 2019).

Essa condição aponta para dois aspectos importantes ao considerarmos nela o “distanciamento da situação na situação”: o primeiro diz respeito ao aspecto da coletividade, no qual o estudante vivencia experiências compartilhadas, nas quais está inteirado e afetado. O DMEX pode facilitar a visão do ‘outro’ como parte dele mesmo. Ao se distanciar pela reflexão das experiências coletivas, enxergará, para além de si mesmo, o seu papel fundamental no movimento da coletividade desde os pequenos grupos sociais aos quais pertence (família, escola, crenças, comunidades etc.) até a percepção desses com a realidade social e virtual da qual está engajado (ou não). Assim, ao distanciar o seu ‘eu’ questionador

sobre a participação dos grupos coletivos aos quais pertence, perceberá a sua coparticipação no *status* planetário.

Por fim, a terceira dimensão do *Projeto de Vida e Trabalho* é o planejamento. Essa última e primordial dimensão da proposta é o momento da efetivação dos resultados desse dispositivo metodológico extemporâneo (DMEX) que orientou o pensamento e as reflexões do estudante. Porque é o momento de transformação pela ação que se faz no tempo presente, ou seja, planejar um futuro que norteará a ação no mundo. Trata-se da:

Ação no mundo a partir de uma profunda reflexão sobre si mesmo, o outro e o nós, com vistas a um rigoroso *planejamento estratégico e cidadão* para o presente e o futuro, levando em consideração *necessidades individuais e coletivas*. Nessa última dimensão, deve-se apoiar os jovens a *planejar* passos presentes e futuros para orientar a sua caminhada no *final do Ensino Médio e após o seu término* (BRASIL, 2019).

Esta dimensão de planejamento para uma ação no mundo representa, para além da junção do autoconhecimento e das considerações das necessidades individuais e coletivas, o ponto central da concretude do DMEX. Nela os estudantes podem expressar o resultado de “distanciar-se da situação na situação”. A habilidade de enxergar o escuro do tempo, que podem ser justamente os valores que nos impedem de nos tornarmos quem somos, porque nos enquadram em modelos e projetos de vida prontos para serem comprados e não construídos, exige um engajamento nas ações do mundo e não apenas que o estudante pense sobre si mesmo no seu tempo. Assim, ao perceber-se dentro da situação que o impede de ser quem ele é, poderá virar as costas ao tempo presente e planejar para além dele. É, portanto, na ação que haverá o engajamento fundamental para a transformação.

Assim, abre-se o caminho para a ideia de “tornar-se o que se é”. A primeira ação concreta dos estudantes é o planejamento de seus passos presentes e futuros orientados por esse método de pensamento (DMEX), para que não sejam condicionados aos projetos de vida e trabalho pré-estabelecidos. Para isso, é necessário que estejam também engajados numa relação entre educadores e educando, em que pese o distanciamento profícuo tal como analisado na relação entre mestre e discípulo (item 3.1). O planejamento terá como conteúdo as escolhas refletidas com autonomia, com criticidade e criatividade, considerando as suas necessidades individuais e coletivas.

O DMEX é um dispositivo formal, apenas de condução do pensamento, a concretude do ‘ensinar a apensar’. O conteúdo a ser pensado e as atividades pedagógicas nas quais esse conteúdo será apresentado estará proposto nos livros didáticos que serão distribuídos às

escolas de Ensino Médio em um futuro breve, após passarem pelo comitê de aprovação do MEC, processo de avaliação que ainda se encontra em andamento. Portanto, vamos lançar mão de outra proposta vigente e similar ao *Projeto de Vida e Trabalho* do PNLD-2021. Trata-se do *Projeto Minha Vida Universitária*⁴², instituído pela PUCPR para os seus graduandos.

Apresentarei a seguir de forma sumária, como exemplo de onde e como efetivamente o DMEX poderá ser o fio condutor para que os estudantes aprendam como pensar de forma crítica e autônoma, a sua Formação, no sentido de *Bildung*.

3.2.2 Projeto Minha Vida Universitária

O *Projeto Minha Vida Universitária* é oferecido para os graduandos dos períodos iniciais da PUCPR e se estende durante todo o percurso universitário. Tem seu início nas disciplinas do Eixo Humanístico⁴³, mais especificamente na disciplina de Filosofia.

Como professora do Eixo Humanístico, tenho participação direta neste *Projeto Minha Vida Universitária*, sobretudo pela disciplina de Filosofia, onde o projeto acontece como trabalho discente efetivo, TDE⁴⁴. A disciplina está na grade curricular do primeiro período (1º semestre) para todos os cursos da universidade. A proposta é que os estudantes planejam a sua vida universitária elaborando um mapeamento do percurso, no qual, para além

⁴² Cf.: O *Projeto Minha Vida Universitária* tem como objetivo mostrar ao estudante da PUCPR todas as oportunidades que a Universidade oferece além das salas de aula e da formação técnica e profissional. O estudante é protagonista da sua formação e viverá experiências nas áreas de pesquisa, espiritualidade, esporte, cultura, empreendedorismo, internacionalização, carreiras e identidade, que são as trilhas formativas que compõem o projeto. “O projeto que consideramos um dos mais importantes da Universidade, pois estamos empenhados na formação integral de nossos estudantes. Além da preocupação com a formação técnica, temos que também oferecer a formação cidadã, humana, solidária!” (GREMSKI, 2019).

⁴³ O Eixo Humanístico contribui para a formação integral dos estudantes porque estabelece relações entre o humano, o social, o tecnológico, o biológico e o transcendente. Desde o ano 2000, a PUCPR promove a articulação das disciplinas filosófico-teológicas, requeridas pela Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* sobre as Universidades Católicas, em um eixo comum de organização e planejamento, denominado Eixo Humanístico. Fazem parte dele as disciplinas de Cultura Religiosa, Ética e Filosofia, ministradas nos períodos iniciais de todos os cursos de graduação da Universidade, às quais se soma a disciplina de Projeto Comunitário, que possui um núcleo de organização e uma coordenação próprios. O *Eixo Humanístico* é parte constitutiva da missão ética, cristã e marista da PUCPR. Essa característica própria comprova a excelência de seu plano pedagógico e torna a PUCPR uma instituição a serviço da comunidade. Aliando o conhecimento técnico-científico à reflexão teológica, filosófica e ética, a Universidade pretende manter viva a chama de uma verdadeira *Universitas*, ou seja, uma instituição que forma profissionais competentes e cidadãos com compromisso social.

⁴⁴ A PUCPR estabelece o Trabalho Discente Efetivo, TDE, como parte componente da carga horária dos cursos por ela ofertados. Desta forma, a carga horária das disciplinas passa a ser composta por: 1) Atividades Acadêmicas presenciais, aqui compreendidas como preleções e aulas expositivas realizadas pelo docente; 2) Trabalho Discente Efetivo, aqui compreendido como o conjunto de atividades complementares realizadas extraclasse pelos discentes desde que planejadas e supervisionadas pelo docente da disciplina. O TDE se define como um conjunto de atividades extraclasse realizadas pelos discentes como forma complementar às atividades acadêmicas presenciais e deve, obrigatoriamente, estar relacionado à ementa, aos conteúdos e às competências descritas no Projeto Pedagógico do curso para cada disciplina.

das disciplinas e estágios obrigatórios contidos na grade curricular, podem inserir atividades extracurriculares oferecidas pela instituição e distribuídas em forma de trilhas, nas quais são ofertadas atividades de acordo com o seu interesse individual. São sugeridas sete trilhas nas seguintes áreas: pesquisa, esporte, cultura, empreendedorismo, internacionalização, carreira e identidade.

Para preparar o momento da escolha (ou não) dessas trilhas, a disciplina de Filosofia desenvolve alguns temas de estudo com pressupostos teórico-filosóficos que servem de fundamentos norteadores para as escolhas individuais. São textos-base com temas como autonomia, liberdade e responsabilidade⁴⁵. Durante a construção do planejamento abre-se um espaço de atuação para a práxis do pensamento extemporâneo (DMEX). É quando a reflexão se faz pelo “distanciamento da situação na situação”, ou seja, os estudantes são estimulados a conhecer as atividades oferecidas pelas trilhas. Ao participarem efetivamente, quando afetados e engajados por estas atividades, haverá o embate, em que o professor os provoca para questionarem suas escolhas. Então poderão perceber o quanto elas podem estar influenciadas por aquilo ou pelo conteúdo das próprias críticas feitas ao contexto histórico-político-social-econômico-cultural.

O *Projeto Minha Vida Universitária* está integrado ao plano de ensino da disciplina de Filosofia e considera as diferenças pressupostas na matriz das competências gerais do Eixo Humanístico, fundamentadas nos cinco princípios da graduação⁴⁶ da PUCPR. A disciplina de Filosofia se desenvolve com ênfase nos princípios do senso crítico e da autonomia do estudante, conforme ilustração do Mapa Mental contida no Plano de Ensino da instituição. Assim, os temas de estudos são ferramentas teóricas para que esses princípios se exerçam em forma de Resultados de Aprendizagem (RAs). Ao se desenvolver os temas de estudos fundamentados em filósofos expoentes nesses princípios (Paulo Freire, Kant e Sartre), dá-se o início do distanciamento de si em relação a si mesmo. Com as premissas filosóficas sobre o ato de estudar voltado para uma educação crítica freiriana, seguida da percepção de pertencer

⁴⁵ Os textos são de Kant, Sartre e Adorno; os textos complementares ficam à escolha de cada professor.

⁴⁶ Há quase sessenta anos, a PUCPR forma profissionais que, além de sua competência técnica, têm um olhar especial sobre as necessidades da sociedade que a cerca. Por meio de iniciativas como o *Projeto Comunitário*, têm contato com a responsabilidade social, um dos pilares da formação da Universidade. Sabendo que a realidade acadêmica já não é mais a mesma em uma sociedade hiperconectada e digital, a PUCPR investe em novos modelos educacionais para atender às necessidades desse novo mundo. O professor deixa de ser o detentor do conhecimento, para ser um mediador da aprendizagem da qual o próprio estudante é o protagonista. Dando suporte a essa nova realidade de ensino/aprendizagem, a PUCPR investe em cinco princípios que guiam sua graduação: *autonomia, dedicação, cooperação, senso crítico e honestidade*. São essas as diretrizes que balizam a formação de estudantes e professores na Universidade e o desenvolvimento de programas de formação pedagógica docente e suporte educacional ao estudante.

à minoridade kantiana e, sobretudo, por conceber-se como ser para a liberdade e responsabilidade sartriana, se inicia o processo de autoconhecimento.

Portanto, para que o autoconhecimento proposto tanto no PNLD-2021 como no Eixo Humanístico da PUCPR não se torne uma busca por tornar-se um sujeito pré-concebido e, portanto, uma busca ilusória, é que o DMEX poderá contribuir nessa etapa pela via da ação e do engajamento”.

É no movimento de ação e engajamento, que os estudantes, mediados pelo DMEX, durante o planejamento de seu projeto de vida e trabalho ou no mapeamento da sua vida universitária, fazem um processo de distanciamento que provoca o seu confronto com o seu espaço de atuação. Isso se faz pela perspectividade, que se revela pelo DMEX.

Esse confronto, conduzido pelo DMEX, para além de consolidar uma filosofia prática, leva em conta uma noção forte de engajamento, vista quando nos referimos ao engajamento do próprio Nietzsche com seu tempo, ao ponto de diagnosticar e interpretar as principais características e demandas da sua época, deixando-se afetar por elas, mas também com o saudável exercício crítico de distanciamento.

Esse é também um aspecto que corresponde à segunda dimensão sobre o *Projeto de Vida e Trabalho*, expansão e exploração. Esse momento está voltado à percepção de si como parte do coletivo e da sua interdependência com as “redes locais e virtuais, considerando o *status planetário* no qual estamos todos inseridos”. Essa percepção pode realmente se efetivar sob a orientação do DMEX.

Assim, os estudantes poderão planejar sua vida universitária e, assim, obter o engajamento necessário para então distanciar-se e avaliar criticamente as trilhas, com o olhar do seu tempo e fora do seu tempo. Poderão escolhê-las, ou não. Mas, uma vez escolhidas, não serão apenas consumidas e sim, recriadas, vivenciadas e, na ação, avaliadas com o perfeccionismo moral expressivista. Nesse sentido, a última dimensão do *Projeto de Vida e Trabalho*, o planejamento, se assemelha ao TDE *Minha Vida Universitária*.

Por se tratar de um dispositivo, o DMEX cumpre a sua função formal de reflexão que se faz entre o engajamento e o distanciamento, necessários para desenvolver as duas propostas pedagógicas destinadas à formação humana, no sentido de *Bildung*. Contudo, o DMEX tem o cuidado de preservar a própria prática pedagógica, de se tornar apenas a engrenagem de um mecanismo, como dito por Goergen, no qual a Educação pode se revelar um dispositivo de captura e não de emancipação. Portanto, o DMEX tem a função do potencial transformador de avaliação sob a ideia de perfeccionismo moral expressionista, mas também de resistência a uma possibilidade de instrumentalização das propostas aqui analisadas. Pois, projetos de vida

como propostas de atividades educacionais, ou são projetos de autoformação no sentido de *Bildung* (em seu renascer) ou são meros instrumentos à autoformatação para a manutenção de um *status quo*.

Finalizamos com um exemplo de um dos estudantes (ANEXO B) que nos permitiu a exposição na tese do seu *Projeto Minha Vida Universitária*, para que possam ser observados os primeiros passos desse projeto que se estende durante todo o percurso acadêmico, com atualizações e ressignificações feitas pelos estudantes, conforme as experiências e o amadurecimento do senso crítico e autonomia. Nesse percurso acadêmico o mais importante é movimento que se faz durante o trajeto, nele é que vai ocorrer o início do “tornar-se o que se é”, cuja busca pode permanecer durante toda a nossa existência, se admitida como travessia ou um processo contínuo entre o início e o fim – com um tom nietzschiano –, entre a aurora e o crepúsculo da nossa existência. Cada delimitação definida por um planejamento com ações e estratégias pode se tornar realidade se houver engajamento e distanciamento simultâneos durante o percurso. Porque, independente de atingir ou não o objetivo traçado e para o qual as ações e estratégias foram planejadas, o que importa são as experimentações vividas e refletidas de forma crítica e otimista. Pois temos de ter um otimismo crítico, ativo e transformador. Weber afirma que é necessário “experimentar para não permanecer na atitude negativa da crítica que isenta o indivíduo de criar um referencial quando nenhum referencial externo faz mais sentido” (WEBER, 2011, p. 247). O experimentar no processo de educar e formar, não significa que a experimentação seja causa ou efeito de um tema, ação ou reflexão, mas uma forma de relacionar e dar sentido, pois:

Formar, educar ou experimentar? Tudo ao mesmo tempo, numa época que não se reconhece valor em nenhuma delas. [...] Essa sequência pode ser interpretada como um ideal pedagógico, na medida em que incorpora tanto a pertença a uma tradição, quanto a uma crítica, bem como a tarefa de recriação do sentido num mundo em crise. Embora possa parecer forçado demais, é exatamente disso que se trata quando a crise se torna modo próprio de ser, do homem e do mundo (WEBER, 2011, p. 247).

A nosso ver, por incluir o aspecto extemporâneo, esse ideal pedagógico pode ser norteador para o que entendemos como finalidade maior da proposta pedagógica de construção de *Projeto de Vida e Trabalho* ou de projetos acadêmicos como o *Projeto Minha vida universitária*, ou seja, ao mesmo tempo que os lançamos a nos observar nas experiências, vivenciar situações que posamos saber dos nossos gostos, por exemplo, descobrir aspectos dionisíacos, entrar em combate com as ideias mais fortes e hegemônicas da nossa época, isso pode começar a dar forma a quem somos, sem que nem sequer suspeitarmos sobre quem

somos. E nesse processo de cultivo de si, ppacredita-se o correr o ideal pedagógico do “formar, educar e experimentar, tudo ao msmo tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo a tese com a pergunta que me estimulou a optar pelo curso de Filosofia, no ano de 1997: “Como despertar senso crítico nas crianças?”⁴⁷ Esta pergunta me mobilizou para cursar Filosofia no ano seguinte e me tornar professora de Filosofia nos próximos vinte anos. Contudo, outra questão se fez presente nesse percurso, óbvia para muitos, porém, que a mim inquietava muito, e me mobilizou a enfrentar o Doutorado na linha de Filosofia da Educação. A questão é: “Existe uma forma de orientar pedagogicamente a reflexão crítica transformadora e autônoma nos estudantes do Ensino Médio e nos graduandos da Universidade?” Esta segunda pergunta é o que pretendi investigar nessa tese e que me levou, por meio da articulação entre Educação e Filosofia, ao Dispositivo Metodológico Extemporâneo (DMEX).

Vamos iniciar com a definição de como pensamos um dispositivo metodológico para uma Educação Filosófica, que tem como pressuposto a noção de extemporaneidade. O próprio termo ‘dispositivo’, que empregamos, é usado aqui em um sentido intencionalmente provocativo, pois, ao mesmo tempo em que qualquer dispositivo pode estruturar e capturar um indivíduo, as possibilidades de um governo de si ou de um confronto com essas relações de força com vistas a um cultivo maior de si mesmo, não se fazem externamente a esses mesmos dispositivos.

Retomar alguns aspectos característicos de dispositivo. Com Foucault, Deleuze, Goergen e Weinmann, vimos que dispositivos são instrumentos de capturação e de governabilidade do indivíduo e de sua subjetivação. A práxis pedagógica obviamente pode se converter em uma engrenagem do sistema, como diz Goergen, ou mesmo em mais um dispositivo de captura, como diz Weinmann, especialmente se levamos em conta a posição de Foucault relativa ao dispositivo. Cabe ao educador, por pressuposto, a observância e a habilidade de, continuamente, suspeitar e se perguntar, em termos teóricos, a que tipo de Educação Filosófica se presta sua práxis educacional. Conforme essa definição de dispositivo, também nosso dispositivo de educação extemporânea não está imune a tais práticas de governo sobre outros e, portanto, de captura. Ao contrário, está registrado em um contexto e em um espaço social específico que leva o peso da história e suas determinações sobre ele. Por isso, empregamos a expressão ‘dispositivo’ de modo intencional, pois não queremos reivindicar nenhuma posição que seja imune a esse processo, mas nos inserirmos igualmente

⁴⁷ O contexto em que surgiu esta pergunta está no APÊNDICE.

no mesmo fluxo de tensão entre governo dos homens e governo de si, para empregar as expressões foucaultianas. Qualquer possibilidade de uma práxis filosófica extemporânea, portanto, não está e nem deve estar imune a quaisquer outros dispositivos, podendo ela mesma, inclusive, ser mais um dispositivo de sequestro. Essa ambiguidade do termo deve permanecer em nosso trabalho, justamente para que cada educador não perca de vista a tensão existente entre a governabilidade sobre outros e a governabilidade sobre si. Qualquer prática pedagógica, portanto, está submetida a ser um dispositivo e a enfatizar um aspecto importante de conexão entre o conceito de dispositivo e a extemporaneidade, ou seja, ao fato de que pertencemos a dispositivos e precisamos atuar por meio deles. Deleuze também debateu com Foucault sobre o conceito de dispositivo e se referiu a essa dupla situação, ou seja, de que estamos sempre em uma situação – ou pertencemos a um dispositivo – e precisamos nos distanciar dessa situação por meio da própria situação – agindo por meio do próprio dispositivo: “Pertencemos a dispositivos e neles agimos” (DELEUZE, 1996, p. 92). Utilizamos aqui as expressões de Deleuze e a expressão que empregamos para definir extemporaneidade, visto que é nesse ponto que a noção de dispositivo se conecta com a dinâmica extemporânea. Precisamos construir uma condição de autoformação, portanto, por meio dos dispositivos e não externamente a eles. Um dispositivo metodológico para a Educação Filosófica não poderia ser diferente, uma vez que cada educando é sempre partícipe e engajado a um contexto ou espaço cultural e social – a um dispositivo –, e pode atuar por meio dele, como explicamos, ou seja, tomando distância desse espaço/dispositivo para sua própria autoformação. Foucault e Deleuze denominam esse momento do distanciamento da situação como a constituição de uma subjetividade, de um ‘si próprio’, haja vista a possibilidade de criar e gerar as condições de um cultivo de si ou de um “tornar-se o que se é”. Logo, com base nessa argumentação, articulamos a Educação pelo seu saber que pode indicar dispositivos metodológicos, lançando mão da Filosofia, para fundamentar esse dispositivo.

Na tese, prosseguimos com as implicações conceituais do dispositivo metodológico extemporâneo e salientamos que o seu objetivo com a *Bildung* tem na práxis de extemporaneidade a autoformação e a transformação do próprio espaço em que se vive. A práxis pedagógica pode ser um dispositivo, como vimos, mas pode também ser a sua superação por meio da extemporaneidade.

No Capítulo 1, isto é, na abertura da tese, procuramos apresentar uma noção sobre extemporaneidade e, assim, abrir a pesquisa com a complexidade que envolve esse conceito nos escritos de Nietzsche para, sobretudo, considerar a estratégia nietzschiana como lógica de

pensamento para a Educação Filosófica. Na abordagem do conceito pudemos identificar a riqueza de detalhe nas obras do filósofo, sua relevância como um exercício de pensamento que mobilizou o autor às reflexões sobre temas provocativos e a significativa crítica à cultura da sua época. O primeiro e fundamental aspecto da complexidade do conceito é a interdependência entre extemporaneidade e engajamento, cujo sentido vai além do elemento político-partidário. No caso de Nietzsche, o engajamento se representa na sua preocupação com as principais questões culturais da sua época, incluindo aí os debates em torno da filosofia, da ciência, da arte, da religião etc., não apenas deixando-se afetar por elas, mas exercendo críticas alternativas às tendências dominantes da época, que, no caso de Nietzsche, eram as assim denominadas ‘ideias modernas’. Sua preocupação em relação à própria ideia de Formação/*Bildung*, como vimos, é um tema muito caro para a Educação na atualidade. Nietzsche travou um debate direto nos círculos universitários, mesmo porque a Alemanha vinha fazendo sua própria reforma universitária e pensando as questões relativas à formação em sua totalidade. O tema ‘formação’, então, converte-se em uma típica ideia moderna e Nietzsche é filho do seu tempo nesse sentido. Porém, saudável o bastante para manter-se distanciado e não se submeter diretamente às principais ideias e agendas dominantes do período. Estar engajado significa estar preocupado com as questões da época, mas não se deixar cegar pelas ideias da moda ou pela agenda cultural específica do seu tempo. Trata-se de alguém que está inserido diretamente em uma situação, com todo cortejo de determinações culturais, e de maneira alguma, alheio ou desconectado desses debates. Não podemos dizer que ele não tem um pensamento marcado pelas condições históricas da sua época, mas também não podemos dizer que ele somente respondeu exclusivamente a essas condições, tornando-se apenas filho do seu tempo. Mais que isso, ele esteve inserido em sua situação, engajando-se com os debates, mas avaliou as condições alternativas tanto para sua época como para além dela, exercitando uma práxis crítica de extemporaneidade. Engajamento e extemporaneidade são conceitos interdependentes para nossa tese.

Portanto, concluímos que engajamento e extemporaneidade são conceitos interdependentes e, no caso da nossa tese, seria como se disséssemos que o próprio educador tem de ser engajado, para poder ser extemporâneo, ou seja, inserido na situação e por dentro dos principais debates, mas manter má consciência do próprio debate, para manter seu distanciamento crítico e salutar. Assim, por toda a tese, a interpretação de extemporaneidade é “distanciar-se da situação na situação” (VIESENTEINER, 2015).

Nos certificamos da posição de Nietzsche como um extemporâneo, por meio dos ensaios de Giorgio Agamben: *O que é um dispositivo?* e *O que é o contemporâneo?* Neste

último, Agamben apresenta o conceito de contemporaneidade sob o viés da poesia e sob a interpretação da intempestividade em Nietzsche, sendo este segundo aspecto o que melhor se afina à discussão sobre extemporaneidade. Agamben define como contemporâneo aquele que tem a habilidade de não se deixar cegar pelas luzes do século ao qual pertence, o que significa enxergar o escuro do seu tempo com olhar fixo e procurar interpretar a obscuridade. Isso quer dizer, estar sempre sob a luz do seu tempo, mas simultaneamente, ter a habilidade de distanciar-se dela, a fim de compreendê-la, precisamente no tempo vivido. Trata-se, portanto, do objeto que buscamos trazer como um aspecto pedagógico transformador, ou, como dissemos, um aspecto revolucionário, no sentido da sublevação de um *status quo*, tal como pensado em termos políticos, mas aquela revolução individual que se faz ao mudar a experiência do tempo.

E, assim, prosseguimos com as caracterizações específicas do conceito de extemporaneidade nos escritos de Nietzsche para, com essa noção de extemporaneidade, enfrentarmos o desafio dessa tese sobre o pensar um dispositivo metodológico para a Educação Filosófica, que leve em conta essa noção de extemporaneidade, juntamente com seu desafio de práxis crítica. O desafio aqui se impõe, pois, para trabalhar com parâmetros paradoxais, necessita-se não apenas da inteligência, mas também da coragem e da sensibilidade do poeta, como escreve Agamben. O objetivo desse dispositivo metodológico é instrumentalizar, na Educação Filosófica, as possibilidades de uma prática educacional que auxilie os estudantes em direção a uma práxis crítica paradoxal, que envolve uma atitude diante do tempo: a de ser extemporâneo. Esse dispositivo é um importante auxiliar, que pode servir de orientador nas reflexões de distintos temas junto aos estudantes. O emprego desse dispositivo, porém, cuja metodologia insiste na práxis crítica que orienta os estudantes a pensarem em que medida são submetidos à sua época com as principais demandas modistas, ao mesmo tempo em que os instiga a pensarem condições de como se distanciar dessas modas e, conseqüentemente, distanciar-se criticamente de sua época, pressupõe uma habilidade do próprio educador. De qualquer modo, almejar essa condição talvez possa flertar com uma utopia. Mas, como pensadoras da Educação, entendemos que também nos movemos pela utopia e, nesse caso, vamos pensar essa possibilidade de aprender a enxergar o escuro do tempo, pois aprender a ser contemporâneo é uma questão da Educação, portanto, possível de ser pensada como horizonte possível.

Para tal, pensamos a extemporaneidade como um dispositivo metodológico para a Formação e para a Educação Filosófica. Ferraro (2019) nos trouxe um robusto argumento que pode legitimar essa hipótese. Ele conclui que as *Considerações extemporâneas* exprimem um

modelo crítico de pensar utilizado por Nietzsche durante todo o percurso de seus escritos. Sua análise fez jus à ideia de extemporaneidade, sobretudo, por mostrar que a Filosofia de Nietzsche a tem como característica peculiar, do início de seus textos até o fim. Sua importância está em que, para além de ela consolidar a ideia de que pensamento e ação em Nietzsche estão conectados, ela chama atenção para os escritos extemporâneos como subjacentes, no sentido de ela ser ‘uma lógica válida’ aos tantos outros temas pensados e percorridos pelo filósofo enigmático e polêmico, cujas críticas se tornaram imprescindíveis na atualidade. Além disso, enfatizamos que a noção de extemporaneidade não é apenas um importante instrumento crítico de diagnóstico do seu tempo, mas carrega em si uma dimensão prática que alude à importância de ‘dar uma forma’ a si mesmo. Nesse caso, não se trata apenas da compreensão do necessário engajamento ao seu tempo, no sentido de pertencer a ele e de incorporar as principais estimativas e características da cultura da sua época, mas para além do próprio engajamento. Nietzsche alude também a uma seara prática que consiste na tarefa de dar forma e construir a si mesmo, apontando um aspecto de conexão entre um modo de pensar e a ação. Essa conexão entre o exercício crítico da extemporaneidade e a ação é importante, porque justamente ela pode exprimir os contornos daquilo que trabalhamos sob o nome de Dispositivo Metodológico Extemporâneo para a Educação Filosófica.

Ainda no capítulo inicial, ampliamos a abordagem do conceito de extemporaneidade para além da letra nietzschiana, inclusive em áreas distintas. Encontramos eco em outros autores, como Timothy Ingold e Theodor W. Adorno, além do próprio Nietzsche, através da pesquisa recente de Jorge Viesenteiner, sobre o perfeccionismo moral em Nietzsche.

Com Ingold, nos aproximamos da ‘educação da atenção’: participação/ observação na pesquisa antropológica, tema que nos cativou por conjugar a tarefa metodológica de observação e participação: não estamos absolutamente imunes, mas também não estamos subjugados ao contexto. Vimos nesse argumento um profundo vínculo com a extemporaneidade no sentido de engajamento. Mas, um engajamento visceral, capaz de realizar a desconstrução dos pares dicotômicos da modernidade, como observação e participação ou mesmo razão e emoção, hoje presentes na base das pesquisas científicas. Essa discussão pode ampliar a compreensão do conceito nietzschiano de extemporaneidade, principalmente para observar seu desdobramento em outras áreas. A noção de educação para a atenção, a nosso ver, pode ser um horizonte a mais para exprimir o dinamismo e a versatilidade do conceito de extemporaneidade, tanto em outros pensadores quanto em outras áreas. Um exemplo disso está em Ingold, que trabalha o rompimento de dicotomias na pesquisa antropológica, quando a oposição é superada, pois as variáveis se misturam e se

modulam em constante desenvolvimento. Na dinâmica – tanto da proposta de Ingold quanto da extemporaneidade de Nietzsche – o antagonismo entre as partes não pode ser desconsiderado. Certamente, trata-se daquele antagonismo virtuoso que se adquire pelo hábito e que, ao invés de aniquilar o oponente, trava uma relação agonística cuja disputa os fortalece mutuamente.

Com Adorno, podemos exemplificar de que maneira a configuração escrita de um pensamento extemporâneo pode ser expressado na forma de ensaio, ou, no caso de Nietzsche, de aforismo. Observar e expressar o que se enxerga na obscuridade do tempo recai na necessidade dessa expressividade manter o receptor com o seu pensamento crítico ativo na busca dessas obscuridades. Dois estilos textuais que consideramos meios para expressar o pensamento crítico extemporâneo: o aforismo e o ensaio. O aforismo é emblemático nos escritos de Nietzsche, um extemporâneo; e no ensaio é possível fazer fluir do pensamento extemporâneo um elogio ao caráter múltiplo/plurívoco, aberto, sublevador e experimental, próprios desse estilo literário.

Assim, seja no aspecto metodológico em Ingold, seja no debate literário em Adorno, ambos flertam com a dinâmica extemporânea nietzschiana e para além da letra de Nietzsche.

Examinamos também o desdobramento da noção de extemporaneidade, por meio da pesquisa de Viesenteiner, sobre o perfeccionismo moral em Nietzsche. Sua análise nos permitiu fazer uma conotação com a dinâmica práxis extemporânea na Formação e na autoformação. No caso da nossa tese, tem relação com a construção ou autoconstrução de uma Educação Filosófica, a partir de um horizonte maior de Formação que cada época e cada cultura têm de refletir. Trata-se de um ponto chave na pesquisa porque conecta Nietzsche à Educação, justamente numa noção de Formação, mostrada na relação entre perfeccionismo e Educação como uma noção ampla de *Bildung* a ser atingida como objetivo. Pois, nessa análise, a *Bildung* é apresentada tanto como um ‘resultado’ quanto um ‘processo’. É resultado da construção de um tipo superior de homem produzido pelas instituições e um processo em que ele cuidadosamente indica, no sentido de que o homem mesmo tem de ser seu próprio educador, objetivando uma autoformação (TONGEREN, 2004, p. 372). Essa interpretação é muito gratificante, porque revela um potencial a ser transformado em ação, em cultivo de si, uma prática de florescimento de si, em detrimento das fundamentações de dever e obrigação moral. A *Bildung* exerce um efeito regulativo sobre o indivíduo, que se constrói a si mesmo em um processo sempre mutável e nunca definitivo de autoformação. Nietzsche, portanto, pode ser justificado na tradição perfeccionista, como tendo um sentido de objetivo a ser atingido também no caso da Educação: a noção de *Bildung*. O indivíduo é capaz, então, de

orbitar em uma dinâmica contínua de incorporação de perspectivas, sendo partícipe da situação e do contexto em que se encontra, sem se deixar cegar pelas luzes desse próprio espaço, de modo a tomar distância e reformular/reconfigurar de alguma maneira, em termos teóricos, suas próprias condições de vida. Essa dinâmica coincide com a práxis extemporânea da construção de um modo de ser no mundo, pois ela é colocada em marcha com vistas à construção de novas perspectivas e formas de vida. Sendo assim, como extemporâneo, Nietzsche não apenas expressou uma relação entre Educação e perfeccionismo, mas indicou em que medida ele próprio realizou esse mesmo processo de autoformação.

Com essa construção teórica da extemporaneidade, sobretudo essa concepção dinâmica, cuja versatilidade é capaz de conectar diálogos com distintos saberes no debate metodológico em pesquisa para além das áreas da Educação e da Filosofia, seja no sentido literário, ou, mesmo, por fim, no sentido da relação entre perfeccionismo e Educação, a práxis da extemporaneidade possui uma dinâmica processual capaz de interagir e legitimar outras tantas narrativas de distintos campos. Seu núcleo teórico fundamental, contudo, permanece resguardado como práxis capaz não apenas de compreender processos, mas também de construir possibilidades diversas, sejam morais, metodológicas, literárias ou educacionais.

No Capítulo 2, examinamos a construção teórica da noção de extemporaneidade, suas implicações conceituais e suas possibilidades de experimento. Para além da letra nietzschiana, forjamos o caminho para chegar à noção de Educação em Nietzsche. O primeiro horizonte teórico é o conceito de agonística, contido na fase inicial dos seus escritos, em que o autor rejeita a erudição e pensa a Educação a partir de um ideal grego. Na fase seguinte, o filósofo segue sem escrever sobre Educação; contudo, seus escritos demonstram um processo de formação que ele próprio percorre e, mesmo sendo autoformação, nesse processo é possível perceber as premissas da sua perspectiva pedagógica. Nos últimos textos ou terceira fase, o autor se revela naquilo que é e se tornou, ou seja, um mestre extemporâneo, tal como se apresenta nas suas incursões, quando retoma diretamente o diagnóstico do crepúsculo da *Bildung* e, sobretudo, ao fazer indicações finais afirmativas das três tarefas da Formação no *Crepúsculo dos ídolos*, para as quais necessitam de educadores “aprender a *pensar*, aprender a *falar e escrever*” (CI, VIII, 6). Por fim, sua postura de mestre se faz presente em *Assim falou Zaratustra*, texto em que entendemos que Nietzsche também se revela como um extemporâneo. Esta forma de perceber como o tema da Educação esteve presente desde sua fase jovem, enquanto professor na Basileia, época em que proferiu as cinco conferências *sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino*, na Alemanha do século XIX. O projeto que idealizou para a Educação se baseava nos princípios da obediência e da autonomia do

estudante. Mesmo no período em que não era professor, é possível considerarmos algumas peculiaridades dentre os grandes temas de Nietzsche, analisadas pelas vozes acadêmicas reunidas no volume da coleção *Nietzsche filosofia e educação* (AZEREDO, 2008), cujas ideias configuram a noção geral da Educação em Nietzsche e, a nosso ver, possuem os traços fundamentais que podem ser adequados ao dispositivo metodológico extemporâneo.

Contudo, é o conceito de *Bildung* como um ideal pedagógico regulativo que, segundo Weber significa formar, educar e experimentar simultaneamente. Esse conceito foi tomado por nós sob a via nietzschiana e no debate atualizado que discute a despedida ou o renascimento da *Bildung*, em especial com o texto de Pedro Goergen intitulado *Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas*. Texto em que o autor responde à questão discutida como nem despedida e nem renascimento, mas como uma necessidade de “repensar do processo formativo contemporâneo à luz das teses filosóficas” (GOERGEN, 2019, p. 16). Isso significa que o conceito de *Bildung* precisa continuamente ser repensado à luz das demandas e dos desafios do tempo, o que ele chama de re-historização. Uma espécie de concepção, em que não se demanda abandonar um conceito do qual talvez estejamos atualmente demasiadamente distantes, nem de fazer renascer uma concepção de *Bildung* que em outra época teria sido relevante para aquele momento. Ao contrário, trata-se de pensar que *Bildung* sempre será um conceito decisivo e importante, na medida em que nunca podemos perder de vista um horizonte maior de Formação de um estudante, de modo a sempre repensar o conceito em meio às demandas do tempo e às implicações filosóficas que aquele contexto possui. Assim, de um lado, temos a concepção de *Bildung* que assumimos – com a complementaridade entre formar, educar e experimentar. De outro, há um debate sobre a crise do próprio conceito, que, numa vertente não nietzschiana, aborda a necessidade de analisar *Bildung* do sentido de despedir-se ou renascer. Esta última vertente teve como propósito justificar o sentido de tomarmos a *Bildung* já de forma re-historizada e colocada à luz do ideal pedagógico da tese de Weber sobre “formar, educar e experimentar” simultaneamente. Com a análise do aspecto da historicidade do conceito de *Bildung*, é possível perceber a dinâmica do conceito perante a cultura da época. Isso significa que conceitos podem modificar historicamente a maneira como se pensa a Formação, por exemplo, alterando a relação entre formar, educar e experimentar. Portanto, independentemente do fato de haver ou não dissonâncias entre Goergen e Nietzsche, sobretudo em relação às críticas de Nietzsche a Humbolt conforme mencionamos, o que é mostrado aqui é mais um uso da extemporaneidade nesse outro autor contemporâneo, no qual vemos uma relação entre esta e a *Bildung*. Enfatizamos a expressão de Goergen no que diz respeito aos “elementos constitutivos da *Bildung*”, a saber, “o não

conformismo e o distanciamento crítico” da realidade.

Com Goergen, vimos o quão fundamental é pensar as condições de intervenção pedagógica em um complexo pano de fundo filosófico, no sentido de vincular um horizonte teórico e um prático de intervenção, pois a atividade filosófica resulta em uma práxis de um ‘modo de ser no mundo’ em constante movimento. A *Bildung* pode ser tomada como objeto de reflexão sob constante análise, em que se verificam as possíveis desconstruções e edificações filosóficas em torno da formação humana, mas, permanentemente, a cumprir o seu papel essencial, da autonomia e da criticidade. No debate feito por Goergen a propósito da reflexão da *Bildung* sob as condições atuais, percebemos que seus apontamentos sobre Filosofia se conjugam com nossa hipótese da extemporaneidade. A forma de reconquistar essas experiências é o que propomos como um dispositivo metodológico capaz de expressar um modo de ser no mundo ou uma práxis resultante da Educação Filosófica. Com Weber, vimos que *Bildung* é um movimento simultâneo de formar, educar e experimentar. A extemporaneidade, com sua dinâmica de simultâneo pertencimento e distanciamento, pode ser o dispositivo metodológico que articula essa concepção ampla de *Bildung*.

Assim, é importante reconhecermos que essa concepção de *Bildung* é um processo contínuo de Formação, que busca a realização da excelência humana. A Formação tem em si a força para nos encorajar a fazer parte integral desse processo, que, numa relação de engajamento e distanciamento, possibilita ‘nos tornarmos quem somos’, sem termos em mente um final ilusório, mas nos reconhecendo nas superações provenientes do conflito entre realidade e consciência. Em termos concretos, como educadores, ela nos leva na direção contrária à adotada pelo sistema educacional em curso no Brasil. Um sistema que, como escreveu Nietzsche, enfatiza a formação para a ‘profissão’ e não para um sentido mais amplo de extemporaneidade.

Por fim, no Capítulo 3, a aplicabilidade prática do DMEX foi vinculada a duas possibilidades de atividades pedagógicas que requerem a habilidade de reflexão crítica, visando a um horizonte mais prático e transformador, no campo de atuação da Educação Filosófica. Tomamos dois aspectos para apresentarmos de forma teórica essa aplicação prática. O primeiro aspecto, superada qualquer dicotomia entre aprender filosofia e aprender a filosofar, cuja dinâmica é intermediada pela relação educador e educando, torna essa relação fundamental na aplicabilidade do DMEX. Tanto professores como estudantes são entendidos como agentes transformadores de modos de pensar e agir. Enfatizamos nessa relação as palavras de Zaratustra, ao dizer que: “retribui-se mal um mestre, quando se permanece sempre e somente discípulo” (Za). Esta frase impactante no âmbito da Educação é explorada aqui a

partir da análise de Antônio Edmilson Paschoal (2008), que discorre sobre as semelhanças e dessemelhanças entre Nietzsche e Schopenhauer. Ainda nesse movimento, incluímos algumas premissas da relação entre educador e educando, inspirada no texto intitulado *Lições dos mestres*. “O que dá a um homem ou a uma mulher o poder de ensinar a outro ser humano, de onde provém essa autoridade? Por outro lado, quais são algumas das principais categorias de respostas por parte de quem é ensinado?” (STEINER, 2018, p. 11). Essas questões nos remeteram ao segundo movimento desta tese, como não poderia deixar de ser, correspondente à nossa proposta inicial, ou seja, apresentar o conceito filosófico de extemporaneidade a partir do pensamento de Nietzsche, como um dispositivo metodológico para a Educação Filosófica, num aspecto estritamente prático-pedagógico, por exemplo, da sala de aula e da Formação de cada estudante. Isso se dá na relação entre educador e educando e no modo de pensar as questões culturais do contexto social. No primeiro caso, a novidade é o distanciamento do estudante em relação às ideias do educador e dos mestres referenciais, o que exige uma dedicação e uma aproximação intensas. No segundo caso, o estudante terá que se permitir afetar e se imbuir das questões culturais de seu tempo, para, enfim, também distanciar-se, dar as costas a elas.

Nossa escolha em demonstrar como podemos aplicar o DMEX, tanto na proposta didática do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2021), direcionada ao *Projeto de Vida e Trabalho*, quanto na Proposta de TDE da PUCPR para a disciplina de Filosofia do Eixo Humanístico, referente ao *Projeto Minha Vida Universitaria*, foi devida ao campo de ação como praxis da Educação Filosófica. Portanto, trazemos o primeiro movimento como condição básica para pensar a relação de aproximação e distanciamento simultâneos entre educador e educando na Formação humana e, em seguida, o movimento de pertencimento e distanciamento entre o educando e a cultura na qual ele está inserido e propenso a projetar sua vida, sobretudo, em relação ao trabalho. O fio condutor para que esses movimentos tenham como pressupostos uma formação que possibilite aberturas para o “tornar-se o que se é” será o dispositivo metodológico extemporâneo. Sendo que o efeito maior desse exercício prático-pedagógico é a Formação enquanto *Bildung*, tal como na perspectiva de Larrosa, ao dizer que a “*Bildung* poderia ser entendida como a ideia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança a sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é” (LARROSA, 2009, p. 45).

Para elucidar a prática extemporânea por meio da aplicabilidade do DMEX, selecionamos um campo de atuação onde a relação de distanciamento pode acontecer entre os

estudantes e seus professores e, simultaneamente, entre os valores da cultura hegemônica da nossa época. O efeito dessa prática é abrir um campo de criatividade, sonhos, reflexão e criticidade. No caso das propostas do PNLD-21, as três dimensões a serem desenvolvidas no *Projeto de Vida e Trabalho* (autoconhecimento, expansão e planejamento) são o campo de atuação para o pensar extemporâneo, para que os estudantes construam o seu projeto e não os ‘comprem’ como promessas de uma vida de sucesso. Quando na universidade os graduandos são motivados a planejarem a sua vida universitária, questionando o porque das escolhas e fazendo das vivências um experimento para tornarem-se o que são. Como fariam isso? “distanciando-se da situação na situação”. Eis a Formação, Educação e experimentação.

Diante do exposto, concluímos que não podemos explicar para além da estrutura formal do dispositivo metodológico extemporâneo, que em si não contém um conteúdo específico, mas sim uma estrutura de pensamento. Um exemplo é o *Projeto Minha Vida Univeritária*, planejado pelo estudante Alessandro Maciel Schimidt, que ao recusar entrevistar alguém que profissionalmente o inspirasse, fez a entrevista a si mesmo, no momento das vivências que, ao serem refletidas, se tornam experimentos, que o fizeram distanciar-se da situação na situação (ANEXO B).

Portanto, permeando as perguntas do início dessa conclusão, termino com uma última pergunta: “No momento em que o PNLD-21 ou as Universidades incluem em seus programas a realização de um projeto de vida, a importância da Filosofia na Educação passa a ser fundamental. Mas, como orientar sobre algo que não foi vivido pelo educador?” O educar pela experimentação, necessita o praticar e o experimentar o que se ensina.

Posso dizer que tanto esse processo de doutoramento, quanto à minha própria história nesse trabalho, teve como primeiro efeito um aspecto terapêutico, visto que sempre estive em sofrimento diante da contradição com o que vivia e o que pensava que deveria viver. Me parece que agora vejo a falta de sentido nesse sofrimento causado pelo modelo moral e moderno que enquadra todos e todas na formatação hegemônica para papéis sociais, tanto no aspecto profissional e intelectual quanto pessoal. Com os pressupostos teóricos da extemporaneidade, parto do distanciamento da situação em que estou envolvida e à qual permaneço engajada, das minhas vivências e experimentações.

Essa exposição pessoal aponta para meus sentimentos contraditórios, ao mesmo tempo em que me reconheço profissionalmente como fruto do acaso, como de certa forma privilegiada por um conforto existencial próximo à ‘ideia de destino’, ou então o desconforto vulgar da anedota em que ouvi muitas vezes “distraídos venceremos!”, ou ainda quando ouço minha voz interior que manifesta, ainda, um espírito colonialista que me convence que tudo

aconteceu porque “eu estava no lugar certo, na hora certa e com as pessoas certas”. Esse pensamento se manteve presente durante os últimos vinte e dois anos, desde que me licenciiei em Filosofia no final do ano de 2000, ingressei no Mestrado em 2001 e fui contratada como Professora em 2002. Todos esses anos estão repletos de situações semelhantes àquelas que descrevi na minha história de vida (APÊNDICE). São inúmeros acontecimentos que se entrecruzam e seguem a mesma *lógica do acaso* e que me trouxeram até esse momento de término da tese. Mesmo estando ciente de certa competência, ainda permaneço extremamente grata ao acaso. Qual é o problema desse depoimento descabido? Creio que a falta das propostas de projeto de vida e trabalho e acadêmico na minha formação, impediu que me tornasse quem sou, sem que eu ainda suspeite de quem eu seja, mas com alguns palpites: Professora? Sim. Pesquisadora? Talvez. Alguém que gosta de lavar calçadas? Quem sabe.

Concluo essa tese com a lembrança de um filme que muito impressionou⁴⁸, sobretudo, sua cena final. Nela, o protagonista ao ver na vitrine da livraria um livro recém lançado, indentifica que se trata da sua própria história. Então entra na loja, compra o livro, a vendedora lhe pergunta se gostaria de embalagem para presente e ele responde: “Não. Esse, é para mim”.

Assim, todo o percurso que percorri no decorrer da elaboração da presente tese, para além de uma contribuição para a Educação em geral e para a Educação Filosófica, enriqueceu minha própria prática pedagógica e, mais ainda, me fez enxergar o escuro do meu tempo no caminho de tornar-me quem sou.

⁴⁸ *A vida dos outros*, do diretor Florian Henckel von Donnersmarck, lançado em 2006. Trata-se de uma história real, às vezes dramática e às vezes hilária, sobre o sistema de espionagem existente na Alemanha Oriental durante o período da Guerra Fria. Nos anos 1980, o Ministro da Cultura se interessa por Christa, atriz popular que se enamora de Georg, o mais conhecido dramaturgo do país e um dos poucos que conseguem enviar textos para o outro lado da fronteira. Com a suspeita de os dois serem infiéis às ideias comunistas, eles passam a ser observados pelo frio e calculista Capitão Gerd, temido agente do Serviço Secreto, o qual fica fascinado pelas suas vidas e personalidades.

REFERÊNCIAS

ACAMPORA, C. D. **As disputas de Nietzsche**. Trad.: Peterson Roberto da Silva. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

ADORNO, T. O ensaio como forma. In: **Notas de Literatura 1**. Porto Alegre: Duas Cidades; Ed. 34, 2009. (Espírito Crítico)

AGAMBEN, G. O que é o contemporâneo? In: **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Trad.: Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ANPOF (Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia). **A implementação do novo Ensino Médio: um estudo preliminar sobre a presença da Filosofia nos currículos estaduais**. Núcleo de Estudos da Educação Básica – Grupo de Trabalho (GT) Filosofar e ensinar a filosofar. abr. 2021a.

ANPOF (Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia), 2021. **Sem Filosofia não tem base**. Núcleo de Estudos da Educação Básica – Grupo de Trabalho (GT) Filosofar e ensinar a filosofar. abr. 2021b.

ANSCOMBE, G. E. M. Modern Moral Philosophy. In: **Philosophy**, v. 33, p. 124 (1958), p. 1-19. In: VIESENTAIENER. Agente moral expressivista em Nietzsche e avaliação de juízos práticos perfeccionistas. **Cad. Nietzsche**, Guarulhos; Porto Seguro, v. 41, n. 2, p. 145-189, maio-ago. 2020.

ARALDI, C. L. Nietzsche, a Educação e a Crítica da Cultura. In: AZEREDO, V. D. de (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 83-99. (Nietzsche em Perspectiva)

A VIDA DOS OUTROS. Florian Henckel von Donnersmarck (Diretor). Berlim: Suhrkamp Verlag. 2006. 1 filme (137 min.), sonoro, legendado color., 16 mm.

AZEREDO, V. D. Das Vantagens e Desvantagens da História da Filosofia para o Ensino de Filosofia. In: AZEREDO, V. D. de (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 67-82. (Nietzsche em Perspectiva)

_____. **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. (Nietzsche em Perspectiva)

BRANDÃO, Eduardo. Nietzsche e seu compromisso: a transvaloração e a “necessidade metafísica” em Schopenhauer. In: AZEREDO, V. D. de (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 115-128. (Nietzsche em Perspectiva)

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio, atualizada em 13 dez. 2019. Ministério da Educação, MEC, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. Edital 03/2019. Processo de aquisição de material didático a ser publicado em 2021, e que constitui o Programa Nacional do Livro Didático-2021, PNLD-2021 – Ensino Médio. Ministério da Educação, MEC. Disponível em: <www.fnede.gov.br/index.php/>

programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. **PNLD-2021**. Brasília, Ministério da Educação (MEC); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 2021. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/pnld-que-e-como-funciona.htm>>. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. **PNLD-2021**. Novo Ensino Médio. Obras de Projetos Integradores e Projeto de Vida. Brasília, Ministério da Educação (MEC); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 2021. Disponível em: <<https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio>>. Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. **PNLD-2021 Ensino Médio** - Programa Nacional do Livro Didático. Brasília, Ministério da Educação (MEC); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoess1921564125/pnld439702797/12391pnld#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,redes%20federal%2C%20estaduais%2C%20municipais%20e>>. (Portal do MEC). Acesso em: 13 de maio 2021.

CADERNOS NIETZSCHE, São Paulo, n. 12, p. 110-113, 2012.

COUTINHO, J. P. A unanimidade burra. **Folha de São Paulo**, 25 jun. 2019.

CUNHA, R. K.; HARDT, L. S. A relação entre mestre e discípulo para o “tornar-se o que se é”, um exercício extemporâneo. **Anais do IV Congresso Íbero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação**: Desafios contemporâneos das sociedades íbero-americanas. Criciúma, 2021. No prelo.

DALBOSCO, C. A.; FLICKINGER, H.-G.; MÜHL, E. H. **Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento**. São Paulo: Cortez, 2019.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1980.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Veja, 1996. p. 83-96.

DIAS, R. M. Cultura e educação no pensamento de Nietzsche. **Impulso**, Piracicaba, v. 12, n. 28, p. 33-40, 2001.

_____. **Nietzsche educador**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

_____. O professor Nietzsche. In: AZEREDO, V. D. de. (Org.). **Nietzsche Filosofia e Educação**. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 169-176. (Nietzsche em Perspectiva)

DIEZ, C. L. F.; CUNHA, R. K. Reflexões sobre o ensino de filosofia. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 127-138, out.-dez. 2012. Editora UFPR.

- FAUSTINO, M. Grande saúde e filosofia do futuro. Algumas notas sobre o aforismo 382 da Gaia Ciência. **Estudos Nietzsche**, Espírito Santo, v. 7, n. 1, p. 8-30, jan.-jun. 2016.
- FERRARO, G. Exercícios de inaturalidade. As Considerações extemporâneas como ontologia crítica. **Cad. Nietzsche**, Guarulhos/Porto Seguro, v. 40, n. 1, p. 92-123, jan.-abr. 2019.
- FERRAZ, M. C. F. Nietzsche educador: negatividade, afirmação e antropofagia. In: AZEREDO, V. D. de (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 101-113. (Nietzsche em Perspectiva)
- FITZGERALD, F. S. **Crack-up**. Trad.: Rosaura Eichenberg. Tradução dos poemas: Isis Alves e Elza Childs. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- FOUCAULT, M. **Viagiar e punir: nascimento da prisão**. Trad.: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p
- FREZZATTI JR., W. A. Educação e cultura em Nietzsche: o duro caminho para “tornar-se o que se é”. In: AZEREDO, V. D. de (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 39-65. (Nietzsche em Perspectiva)
- GOERGEN, P. *Bildung* ontem e hoje: restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H.-G. (Orgs.). **Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?** São Paulo: Cortez, 2019.
- GREMSKI, Valdemir. Depoimento. Disponível em: <www.pucpr.br/noticias/destaque/apresentacao-do-projeto-vida-universitaria-mostra-as-possibilidades-para-uma-formacao-integral-na-pucpr/>. Acesso em: 6 jun. 2021.
- HARDT, L. S. **Currículum Vitae**, Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2856120081290253>>. Acesso em: set. 2020.
- _____. Perspectivas pedagógicas em Nietzsche: diálogo, agonismo e o cultivo de si. **Revista Educação em Questão** (online), v. 55, p. 1-18, 2020.
- _____. **Filosofia da Educação e pesquisa educacional. Diálogos com Nietzsche**. XI ANPED SUL. Reunião Científica Regional da ANPED. UFPR, Curitiba, 2016.
- HARDT, L. S.; BOTELHO, D. J.; MARTINS, V. Formação e vivência – de como Nietzsche impacta a educação. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, p. 218-226, 2016.
- HARDT, L. S; BECHER JR, P. Lentidão e nuances: a ideia de mestre e cultura autêntica em Nietzsche. **Comunicações**, Piracicaba, v. 27, n. 3, p. 273-287, set-dez. 2020.
- HEUSER, E. M. D. A crueldade espiritualizada. In: AZEREDO, V. D. de (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 129-153. (Nietzsche em Perspectiva)
- HUMBOLDT, W. V. Sobre a interna e externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: CASPER, G. **Um mundo sem Universidade?** Trad.: Johannes Kretschmer; João Cezar de Castro e Rocha. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997, p. 79-100.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan.-abr. 2010.

_____. **Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set.-dez. 2016.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LARROSA, J. **Nietzsche & a educação**. Trad.: Semiramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LIMA, B. A. de. **Caminho Suave: alfabetização pela imagem**. 1948. 114. ed. São Paulo: Caminho Suave, 1996. Cartilha.

MARTINS, V. Resenha do livro Lições dos mestres, de George Steiner. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, set.-dez. 2018.

MARTON, S. Claustros vão se fazer outra vez necessários. In: AZEREDO, V. D. de (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 17-37. (Nietzsche em Perspectiva)

NIETZSCHE, F. **A Filosofia na idade trágica dos gregos**. Trad.: Maria Inês Madeira de Andrade. Lisboa: Edições 70, 1987. (FT)

_____. **Considerações extemporâneas I. David Strauss: o devoto e o escritor** (1873). Trad.: Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003c. (Co. Ext. I)

_____. **Considerações extemporâneas II. Da utilidade e desvantagem da história para a vida** (1874). Trad.: Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003a. (Co. Ext. II)

_____. **Considerações extemporâneas III. Schopenhauer como Educador** (1874). Trad.: Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003d. (Co. Ext. III)

_____. **Considerações extemporâneas IV. Wagner em Bayreuth** (1874). Trad.: Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003e. (Co. Ext. IV)

_____. **A gaia ciência**. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. (GC)

_____. **Além do bem e do mal**. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998a. (ABM)

_____. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Trad.: Mario da Silva. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b. (Za)

_____. **Aurora**. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a. (A)

_____. **Crepúsculo dos ídolos**. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. (CI)

_____. **Ecce Homo**. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004b. (EH)

_____. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Loyola, 2012. (EE)

_____. **Genealogia da moral.** Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998c. (GM)

_____. **Humano, demasiado humano.** v. 1. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. (HH I)

_____. **Humano, demasiado humano.** v. 2. Miscelânea de opiniões e sentenças e o andarilho e sua sombra. Trad.: Rubens Rodrigues Torres Filho. In: **Obras incompletas.** São Paulo: Nova Cultural, 1999a. Coleção Os Pensadores. (HH II, MS)

_____. **O Anticristo/Ditirambos de Dionísio.** Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. (AC)

_____. **Obras incompletas.** Trad.: Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1999b. Coleção Os Pensadores.

_____. **O caso Wagner/ Nietzsche contra Wagner.** Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1999c. (CW)

_____. **O nascimento da tragédia.** Trad.: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. (NT)

PASCHOAL, A. E. Nietzsche: a boa forma de retribuir ao mestre. **Rev. Filos. Aurora,** Curitiba, v. 20, n. 27, p. 337-350, jul.-dez. 2008.

_____. Da utilidade da filosofia para a vida. In: AZEREDO, V. D. de (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 155-168. (Nietzsche em Perspectiva)

PELBART, P. P. **Vida Capital: Ensaio de Biopolítica.** São Paulo: Iluminuras, 2003.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas.** Disponível em: <<http://www.um.pro.br/sertao/?r=p&t=p52&b=e>>. Acesso em: 18 jun. 2021

SANDEL, M. J. **A tirania do Mérito. O que aconteceu com o bem comum?** Trad. Bhuvan Libâneo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. In: **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas: Autores Associados, 1973, p. 17-30.

SCHOPENHAUER, A. **Sobre a filosofia universitária.** 2. ed. Trad.: Maria Lucia Mello Oliveira Cacciola; Márcio Suzuki. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

STEGMAIER, Werner. As esperanças de Nietzsche em relação à filosofia e à atualidade. Trad.: Romano S. Zattoni. **Revista Eletrônica Sofia,** Vitória, v. 3, p. 102-126, UFES.

STEINER, George. **Lições dos mestres.** Trad.: Maria Alice Máximo. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018, 195p.

TEIXEIRA, L. S. **Por uma educação filosófica**: o sentido e o lugar do método filosófico no planejamento dos conteúdos das aulas de filosofia no ensino médio. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2014.

TONGEREN, P. O filósofo como clínico da crítica à cultura. **Revista Estudos Nietzsche**, p. 265-286, 2010.

_____. **A moral da crítica de Nietzsche à moral**: estudo sobre Para além de bem e mal. Trad.: Jorge Luiz Viesenteiner. Curitiba: Champagnat, 2012.

VIESENTEINER, J. L. **A grande política em Nietzsche**. São Paulo: Annablume, 2006.

_____. **Experimento e vivência**: a vida na dimensão de *pathos*. Tese (Doutorado em Filosofia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH, Unicamp, Campinas, 2009.

_____. Estrutura formal e semântica do argumento autogenealógico. In: **Cadernos de Filosofia Alemã**, v. 20, n. 2, 2015, p. 105-119.

_____. **Nietzsche e a vivência de tornar-se o que se é**. Campinas: PHI, 2013. 326p.

_____. Agente moral expressivista em Nietzsche e avaliação de juízos práticos perfeccionistas. **Cadernos Nietzsche**, Guarulhos, Porto Seguro, v. 41, n. 2, maio-ago. 2020, p. 145-189.

_____. Considerações sobre juízos práticos perfeccionistas em Nietzsche. **Dissertatio, Revista de Filosofia**, v. 51, out. 2020, p. 31-72.

WEBER, J. F. **Formação (*Bildung*), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Eduel, 2011.

WEINMANN, A. de O. Dispositivo: um solo para a subjetivação. **Psicol. Soc.** [online]. 2006, v. 18, n. 3, p. 16-22. ISSN 1807-0310. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000300003>>. Acesso em: 18 set. 2020.

APÊNDICE – O INÍCIO DO MEU CAMINHO NO “TORNAR-SE O QUE É”

*Era 1995, o desejo ou a vocação da licenciatura brotou em mim, quando entrei pela primeira vez em uma sala de aula geminada (1º e 2º anos) na pequena escolinha montada com tábuas de madeira crua sobre alguns pilares de tijolos. Situada em um pequeno vale na área rural, distante apenas 40 km de Curitiba. Me surpreendi ao ver, da janela da Kombi que nos levava, as crianças que brincavam ao redor da escolinha. Mas, ao avistarem o carro que se aproximava, esconderam-se rapidamente por entre aqueles pilares. Ao chegarmos, enquanto minhas colegas e a nossa professora de didática do Magistério retiravam a TV e o aparelho de vídeo cassete para a aula piloto que planejamos para aquela tarde, eu perguntei à cantineira por que as crianças se esconderam ao verem o carro se aproximar? Ela sorriu e disse: “a Kombi só vem no dia de vacina!”. Naquele momento, os olhinhos brilhantes e curiosos já estavam ao nosso redor. E ao observá-los tão atentos à exibição do filme Fantasia, Walt Disney, e, em seguida, ao ver sua euforia em elaborar as atividades de alfabetização planejadas com auxílio desse recurso midiático, experimentei um **distanciamento** repentino, de toda a minha vida anterior àquele momento que estava ocorrendo de maneira circunstancial na minha vida. Aquela situação de “estar” ali (engajada) me proporcionou um **distanciamento** que me fez perceber a diferença entre “ser e estar”, eu **estava sendo** professora, havia engajamento nessa primeira experiência. Senti algo muito diferente da minha vida profissional anterior, na qual eu apenas “estava” como desenhista de móveis. Naquela tarde, voltei para casa muito impactada. Me senti pertencente àquela atividade e decidi que ser professora alfabetizadora em escolas rurais seria meu futuro! Em 1997, ao fim do curso de magistério, agora no Instituto de Educação de Curitiba, lembro da festa temática de encerramento, da minha cintura apertada no traje original dos anos 1960, emprestado da minha sogra, uma grande alfabetizadora já aposentada dessa mesma instituição e que tanto me inspirou! Meio deslocada entre a euforia e a segurança jovial das minhas colegas de turma, iniciei uma conversa com uma das minhas professoras, que me perguntou sobre o vestibular. Eu lhe disse que havia me inscrito em Licenciatura em História na Universidade Federal do Paraná, UFPR, e que iria ainda me inscrever em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR. Ela, professora Sandra, apenas cerca de cinco anos mais velha que eu (eu tinha 28!), me disse com ternura: “Muito bem, você será uma ótima professora”. Consenti, mas expressei uma inquietação. Ela percebeu e me lançou um olhar indagador que me fez desabafar: “Não sei se seria uma boa educadora”. Ela me disse com espanto e em palavras convictas, “Como assim? Eu acompanhei seu estágio, te avaliei com nota máxima, por que essa insegurança?” Olhei bem nos olhos azuis daquele rosto singelo com sardas na pele, que me fez lembrar os rostinhos das crianças de Mariental, zona rural de Contenda, Paraná, e lhe disse: “Durante o magistério, sobretudo nesses dois últimos anos que cursei em Curitiba, quase todas as professoras insistiram em nos dizer que não podemos mais nos formar para atuar somente como alfabetizadoras, pois a democracia que acabara de ressurgir no Brasil exige que despertemos senso crítico nas crianças, mas nenhuma delas nos ensinou como cumprir essa tarefa. Estou insegura porque correrei o risco de doutrinar as criancinhas!” E continuei: “Pois foi ao estudar Filosofia da Educação que me descobri pertencente à educação tecnicista e bancária. Aprendi a obedecer, a resolver tarefas seguindo modelos. Fui alfabetizada pela cartilha Caminho Suave (LIMA, 1. ed. 1948) e, nas aulas de Educação Artística, tínhamos técnicas com ênfase no desenvolvimento da coordenação motora, com atividades sobre datas comemorativas. Lembro do soldadinho feito na folha de sulfite, colado no quadro negro, como modelo a ser copiado; e no final da folha estava escrito “25 de*

agosto é o dia do soldado!””. E continuei a relatar vários fatos da minha educação, com uma crítica assustadora quanto à minha educação nos meus primeiros anos da escola pública durante a ditadura e também no excelente curso técnico no CEFET, finalizado em 1988, mas ainda sem nenhum investimento na reflexão crítica. Passaram-se alguns anos em que estava no conforto das minhas convicções de puro senso comum, com algumas pincelas das reflexões que a disciplina de História da Arte me proporcionou durante o curso técnico, também, algumas pitadas de reflexão crítica, pela convivência com meu estimado Jaime Bernardo, arquiteto com quem trabalhei e que me fez perceber algumas nuances culturais, para além dos limites culturais dos meus familiares, que, mais do que ele, consolidaram valores éticos e muito bom senso. Entretanto, eu me reconhecia como ‘papagaio de telejornal’. Depois de comentar de forma desbravada toda essa história: como seria possível eu despertar senso crítico nas criancinhas que me tinham como a ‘dona da verdade’? Ela então me perguntou: “Rosâni, você já se inscreveu em pedagogia na PUC? Respondi: “Ainda não”. Ela então indagou: “Aceita uma sugestão?” Com entusiasmo afirmativo disse: “Claro!” Ela disse “Faça Filosofia”. Sem questionar a professora, como um bom corpo útil e dócil, produto da sociedade disciplinar, eu disse: “Está bem!” Naquele momento a festa começou e rodopiei como uma balzaquiana entre as amiguinhas jovens. No ano seguinte, para minha surpresa, reconheci aqueles mesmos olhos azuis em meio à multidão que se encontrava na entrada do teatro que fica no térreo da Escola de Educação e Humanidades da PUCPR, onde eu era caloura de Filosofia. Era ela, a professora Sandra, que acompanhava com sua turma do magistério a Palestra do professor Henrique Dussel. Fiz questão de cumprimentá-la e pude perceber a alegria naqueles olhos azuis ao me dizer: “Então você me levou a sério?!”. Eu disse: “Sim, afinal a professora sempre tem razão!” E nos abraçamos. Foi um único e último abraço. Quando procurei seu contato para convidá-la para minha formatura, fui informada de que, logo depois daquele encontro, ela sofreu um acidente de trânsito fatal. Nesse momento de tristeza, ela já estava eternizada na minha memória e na minha vida. Retornando ao meu primeiro ano no curso de Licenciatura em Filosofia, ainda no primeiro mês, outro impacto marcou essa trajetória. Durante a aula de Introdução à Filosofia I, meu prezado professor Frei Eduardo, resolveu perguntar a cada uma de nós estudantes, qual o motivo que nos levou a escolher este curso. Para além da maioria, que eram seminaristas e por exigência da formação estavam ali, a minoria foi expondo seus motivos. Quando chegou minha vez, falei com espontaneidade e com aquele mesmo entusiasmo me arrebatou na festa dos anos 1960. Disse: “Estou aqui porque pretendo ser professora educadora em escolas da periferia e me disseram que eu terei que despertar senso crítico nas crianças, então vim para esse curso em busca de despertar o meu, primeiro, para então poder despertá-lo nas crianças”. Houve um silêncio ensurdecedor na turma. O professor me olhava fortemente e pensei “Falei bobagem”. Em seguida, ele respirou e me disse: “Eu só não vou te dar a mão, porque você está sentada muito longe, mas em vinte anos que eu leciono nesse curso, é a primeira vez que ouço alguém que sabe com tanta clareza o que quer com esse curso. Parabéns”. Contudo, em meio ao 2º ano do curso, agora um pouco mais contida e perturbada pela crise das minhas convicções e sem entender que aquela crise já fazia parte do almejado senso crítico, que empreende um momento de dúvida e medo, aconteceu uma oportunidade de concretizar meu objetivo! Fui convocada para assumir a docência em uma escola municipal na periferia de Curitiba, resultado de um concurso público que prestei logo após o término do curso de magistério. Pois bem, estava decidida a assumir, embora ainda não tivesse “aprendido” como despertar o senso crítico nas crianças. Mas estava convencida a me arriscar, com um pouco de Paulo Freire e uma adaptação do método socrático. Contudo, teria que desistir do curso de Filosofia devido à sobreposição de horários. O fato é que não assumi esse cargo e continuei no curso de Filosofia! Porque antes de desistir, numa conversa com meu cunhado, professor, ele me perguntou por que eu não

optaria por permanecer no curso, para me preparar para o Ensino Médio. Disse a ele que não me imaginava com aulas de filosofia, ainda mais no Ensino Médio, pois até então não tinha tido aulas de estágio e que minha experiência era apenas como graduanda na academia. Assumir essas aulas, nesse momento, me parecia muito longe da minha capacidade, pois tinha como parâmetros meus excelentes professores. Ele então me sugeriu que, antes de eu desistir, eu fosse assistir alguma aula de Filosofia no colégio estadual em que ele lecionava. Ele viabilizou minha presença nessas aulas, na forma de observação. Diante de uma primeira aula tumultuada no Ensino Médio, me decidi inicialmente a aceitar o cargo para o qual fui aprovada, isto é, para lecionar no Ensino Fundamental. Contudo, ao término desta primeira aula, a professora me ofereceu a oportunidade de atuar, na semana seguinte, como docente nesta mesma turma em uma aula experimental com tema livre. A aula transcorreu muito bem e os alunos se mostraram muito interessados e me aplaudiram ao final. A diretora da escola e a professora me ofereceram, então, assumir as treze turmas do período noturno do Ensino Médio. Desisti do concurso e continuei com o curso de Filosofia matinal e durante as tardes eu adaptava aquilo aprendia, ou ao menos ouvia e escrevia, para os meus estudantes do turno noturno. E assim foi, até o término da graduação. Outro momento incomum aconteceu no dia da minha formatura, foi quando recebi o prêmio de melhor aluna do curso, o Prêmio Marcelino Champagnat, com direito a uma bolsa para cursar o Mestrado na própria universidade. Isto me impulsionou naquele mesmo ano (2001) para o Mestrado em Educação na PUCPR, na linha de Filosofia da Educação, e me proporcionou no ano seguinte (2002) ser contratada como professora do Eixo Humanístico da PUCPR. E doze anos se passaram de plena realização pessoal e profissional. Foram anos de muito esforço, insegurança, crises de síndrome de impostora, menosprezo, mesmo com ótimas avaliações, com experiências incríveis com os estudantes, superando os desafios, fazendo naturalmente o que é necessário para o senso crítico, mas sem ele ser meu objetivo final. As aulas passaram a ser meu desafio, conjugando conteúdo com aprendizagem. Contudo, para minha alegria e surpresa, em 2014, a Diretoria de Identidade da PUCPR apresenta a nós, professores, os cinco princípios da graduação, a saber, senso crítico, autonomia, dedicação, cooperação e honestidade. E as disciplinas do eixo humanístico encarregadas de trabalhar os fundamentos filosóficos e éticos desses princípios. Senti, novamente, uma inquietude. Estava frente ao mesmo desafio do magistério: Será que nesses anos eu despertei senso crítico, será que eu mesma aprimorei minha criticidade? Nesse momento, a instituição investe muito na aprendizagem, com muitos cursos excelentes de formação continuada. Lembro que um deles foi sobre o senso crítico. Contudo, mesmo depois de transitar pelo legado da Filosofia, sobretudo depois de aulas e aulas em que fui mediadora entre Kant e os estudantes na compreensão das causas da permanência da menoridade na maioria da humanidade, ainda me sentia insegura. Mesmo que teoricamente entendesse as causas do não esclarecimento, eu não via na prática uma transformação no pensamento por meio da reflexão crítica dos educandos. Eu ainda não me convencia capaz dessa práxis. Pois até então, para além do estudo dos textos, a aula se resumia a alguns exemplos, na maioria hipotéticos, sem vivências por mim e pelos estudantes. Aí, depois de mais algumas circunstâncias não convencionais, fui impulsionada a fazer o Doutorado com o objetivo de despertar o senso crítico nos educandos. E minha hipótese que, no decorrer da presente tese está prestes a se confirmar ou não, consiste em dizer que se desperta o senso crítico comum com o modo de pensamento extemporâneo. E por esse motivo e assim, cá estou.

ANEXO A - TABELA DA BASE FILOSÓFICA DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

A Tabela a seguir é apenas o início da análise realizada pelo Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar, da ANPOF, acerca das competências gerais da Educação Básica e das competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme expressas na Base Nacional Curricular Comum.

COMPETÊNCIAS GERAIS				
COMPETÊNCIA	O QUE É	PARA	ESPECÍFICO FILOSÓFICO	PROCEDIMENTOS OU METODOLOGIAS
CONHECIMENTO	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital	para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Sociedade justa e democrática e inclusiva (política)	utilizar conhecimentos historicamente construídos (1); curiosidade intelectual – investigação, análise crítica, imaginação, criar e testar hipóteses, formular e resolver problemas (2); usar diferentes linguagens (4), expressar pensamentos (4 e 5); lidar com novas tecnologias (3 e 5); argumentação (7).
PENSAMENTO CIENTÍFICO E CRÍTICO	2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade,	para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Curiosidade intelectual – investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (alguns apresentam como uma definição da filosofia)	
REPERTÓRIO CULTURAL	3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também	participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Diversidade artístico-cultural (estética)	
COMUNICAÇÃO	4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica,	para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Produzir sentidos	

**ANEXO B – VIDA UNIVERSITÁRIA:
UMA ATITUDE DE ENGAJAMENTO E DISTANCIAMENTO**

PROJETO MINHA VIDA UNIVERSITÁRIA

Alessandro Maciel Schmidt

QUEM EU SOU

- Meu nome é: Alessandro Maciel Schmidt
- Nasci em: Buenos Aires, Argentina
- Meu curso é: Engenharia de Software

SENSO CRÍTICO

Quem manda no mundo é o senso comum?

Quem manda no mundo é quem dita o senso comum. Aqueles por trás do que Adorno considerava a Indústria Cultural.

Eu vivo em uma bolha epistêmica?

Sem dúvida. Todos traçamos limites psicológicos do que dotamos ou não de credibilidade, independentemente da perspectiva que assumirmos.

Eu escolhi ser o que sou?

Não, mas é minha escolha diária permanecer desta forma. Não temos poder sobre aquilo que a sociedade fez sobre nós, mas temos a capacidade de refletir e re-significar nossa existência.

Só a minha vida importa?

Nem se morasse sozinho em uma ilha, somente minha vida importaria. Assumindo que o verbo ‘importar’, serve como a ideia de ‘dar valor’, creio que não há como o indivíduo isolar-se emocionalmente. Ou, pelo menos, é contra sua natureza que o faça. Aquele que se deixa levar pelas ilusões da sociedade da ‘vida bem sucedida’ e pensa que apenas importa é o que lhe diz respeito, vê-se sozinho, preso em um cofre cheio de riquezas, mas trancado do lado de fora.

Como a minha vida pode transformar o mundo?

É na intersecção da coragem, com o conhecimento e o destino, que nascem as transformações da humanidade. Hoje, na era da informação, basta que cultivemos a coragem e trabalhemos incessantemente para que um destino correspondente seja preenchido.

O PROFISSIONAL QUE ME INSPIRA

- Nome, profissão: Farei sobre mim mesmo.
- Visão da sua realização pessoal e profissional: Aquela que seja capaz de construir um legado grandioso.
- Suas motivações e comprometerimentos com a profissão: Comprometer-me a usar o meu conhecimento e dedicação em prol do desenvolvimento de uma sociedade melhor.
- Sua prática do pensamento crítico e postura ética: Acredito que pensar no bem da sociedade e nos impactos da minha prática profissional são fundamentais para a minha postura ética.
- Os maiores desafios da profissão são: Necessidade constante de estudo, barreiras éticas (até onde a tecnologia deve se desenvolver?) e nível de complexidade das tarefas realizadas.
- Sua comunicação e network: Me orgulho não do meu network, que conta com personalidades de altos escalões do Governo Federal, empresários brasileiros e estrangeiros, colegas de intercâmbio em mais de dez países, mas me orgulho de tratar todos eles da mesma forma que trato as pessoas no meu dia a dia.
- Seu preparo profissional do bom desempenho e de iniciativas pessoais durante a sua formação: Monitoria, participações em PIBIC, participações em eventos culturais e representação de turma, entre outros. São algumas das atividades às quais dedico meu tempo para aproveitar ao máximo minha formação.

Refleta sobre a sua formação acadêmica, utilizando fundamentos da Semana Humanidade em Foco:

- ‘Como conciliar o cumprimento de uma missão pessoal com a saúde física, mental e espiritual?’
- Como cuidar das minhas expectativas, tendo a sua gestão o favor da minha sanidade mental?
- Acredito que sempre terei que ter muito cuidado com o balanço entre vida pessoal e vida profissional, não deixando que as expectativas de uma atrapalhem a outra.

DEDICAÇÃO – TEXTO SEMANA HUMANIDADE EM FOCO (ÉTICA)

Palestra usada como base: Desempenho, desesperadamente. Palestra realizada por Andressa Marianne Salles Engelman - Psicóloga clínica e professora do curso de Medicina da PUCPR, no dia 18 de maio de 2021. Foi durante uma semana de muitos trabalhos que tive a oportunidade de assistir à palestra feita pela professora Andressa Marianne, que, apesar de breve, me rendeu diversos dias de reflexão. Nela a professora comenta, como nesta nossa sociedade tecnológica, das redes sociais e dos lançamentos semestrais, na sociedade em que possuir a vida bem-sucedida é melhor que ser detentor da boa vida, como nós cultivamos relacionamentos abusivos conosco mesmos. Cada dia que se passa, a vida fica mais similar à linha de montagem das fábricas: sistemática, vazia, sempre em busca da repetição. Isso é resultado do que a professora chama de uma 'positividade tóxica', que nos é vendida em enlatados diários, seja pelas redes sociais (onde colocamos a linha de cobrança de nossa vida baseados apenas no que os outros querem que vejamos) ou em propagandas que mostram estilos de vida inalcançáveis. Somos vítimas e cúmplices de um crime feito em massa, algo que poucas vezes aconteceu na história. Nós fomos roubados de nós mesmos e substituídos por trabalhadores incessantes. Um comentário muito interessante feito pela pesquisadora, é que, antigamente, os ditames de como a vida deveria ser vivida e de como o trabalho deveria ser feito pertenciam aos reis ou líderes religiosos. Contudo, com a queda dos antigos regimes, hoje esta pressão, que pensamos já estar extinta, é feita por nós mesmos. Nós somos nossos próprios carrascos. Sem dúvida, um problema da nossa era. Em especial, um problema da geração que apesar de trabalhar em casa, esquece que ao fazer isso, mora no trabalho. Uma geração que substituiu as relações profundas, significativas, pelas relações de mercado, mercantis e extremamente utilitaristas. Para este distúrbio da era da informação, existem várias estratégias. Meditação, *hobbies* não relacionados ao trabalho, encontros sociais, rotinas mais saudáveis, reflexões constantes sobre a personalidade, e em casos extremos, como nos famosos *workaholics* (viciados em trabalho), acompanhamento médico e psicológico. Mais importante, é internalizarmos a compressão de que: é no balanço entre vida pessoal e trabalho que habita a real realização. O trabalho sem dúvida cria um senso de sentido em nossas vidas, contudo, ele não pode vir desacompanhado da qualidade de vida e jamais deve ser o responsável por uma perda de significado da vida como um todo. Sem dúvida, essa palestra me trouxe várias reflexões.

Parei para pensar em todas as coisas que estava perdendo todas as vezes que me sentia

forçado a fazer algo. Percebi que a frase do Descartes está certa: “Daria tudo o que sei pela metade do que ignoro”. Hoje, tento aplicar alguns dos ensinamentos da minha vida, sem dúvida, um passo a mais para afastar-me da boiada sem forma ou personalidade, que nossa sociedade se tornou.

DEDICAÇÃO – TEXTO SEMANA HUMANIDADE EM FOCO (FILOSOFIA)

Palestra usada como base: Desempenho, desesperadamente. Palestra realizada por Andressa Marianne Salles Engelmann - Psicóloga clínica e professora do curso de Psicologia e Medicina da PUCPR, no dia 18 de maio de 2021. No dia 18 de maio, tive o prazer de escutar a palestra da professora de Psicologia formada na UFPR, Andressa Marianne Salles Engelmann, com o tema “Desempenho, desesperadamente”.

Na palestra, a professora comentou como as mudanças causadas pelo COVID-19 afetaram a cobrança nos espaços de trabalho. Hoje, na era do *home office*, além de se trabalhar em casa, também se mora no trabalho. O desenvolvimento das sociedades de mercado trouxe muitas mudanças interessantes na nossa sociedade. Uma delas é que se antes a pressão por resultados era vindoura de coronéis ou de chefes de fábrica, hoje vem de nós mesmos. Nós somos os indutores da pressão por resultados acima da média que nos assola, somos vítimas e culpados pelo fenômeno do *Burnout*, comenta a professora. As redes sociais também têm uma influência muito grande nesse processo. Elas são responsáveis por aniquilar nossa capacidade abstrativa e acabaram com a ideia de tempo de ócio. O indivíduo precisa ocupar o seu tempo com algo além da mera aparência social. É necessário que se tire um tempo do seu dia para desenvolver a capacidade de lembrar aquilo que passou, aquilo que foi positivo, ou aquilo que foi negativo. Essa existência em que o trabalho é a esfera dominante de quase todas as esferas sociais é fruto de uma cultura de produtividade pessoal vendida por marcas, empresas e pelas redes sociais, em que o indivíduo cultiva uma ‘positividade’ exacerbada, onde nunca há espaço para tempo de calma, reflexão ou descanso. A realidade é que esta positividade é tóxica e no longo prazo produz mais danos que benefícios. Me pego pensando, qual o impacto das falas da professora, de seus ensinamentos, na minha jornada acadêmica. Me pego pensando em Sartre e em todas as decisões que hei de fazer nos próximos anos, e me pergunto qual o equilíbrio da minha autonomia e responsabilidade, aquilo que aprendi com Kant, e a minha felicidade e paz de espírito? Como futuro engenheiro de Software, penso que trabalhar

com tecnologia é um desafio constantemente seus limites, justamente porque estamos na fronteira do desenvolvimento científico. Nós, da área da computação, carregamos o peso de criar o futuro que a humanidade tanto sonhou, pois nossas maiores ambições enquanto espécie só poderá ser alcançadas com o uso e desenvolvimento de novas tecnologias. Como profissão do futuro, como combateremos os problemas do trabalho no futuro? *Burnout*, depressão, síndrome do pânico etc.?

Conversando com um colega já formado que hoje mora na Suécia (colega este que conheci em um intercâmbio que fiz na Alemanha em janeiro de 2020), ele disse que um fator que auxilia muito os profissionais da nossa área a evitar frustrações no seu dia a dia, é estudar as bases do conhecimento, pois possuir os fundamentos da nossa profissão na prática profissional, segundo ele, é uma das formas de poupar-se de muito estresse. Além disso, para nós da Engenharia de Software, que teremos que lidar com grupos de trabalho remoto, ter uma rotina de trabalho que leve em conta as necessidades do ser (necessidades biológicas, psicológicas e espirituais) é fundamental para que o ser mantenha uma rotina com alta performance de maneira saudável.

Concluo minha reflexão, expondo que creio que o problema não seja a alta produtividade, mas sim, algumas das formas que às vezes se usam para alcançá-la. Aqueles que desejam alcançar altas performances e, mais importante, mantê-las no longo prazo, devem necessariamente atentar-se ao equilíbrio da vida pessoal e vida profissional, performance profissional e bem-estar como indivíduo.

