



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

CAROLINA VOTTO SILVA

FORMAÇÃO E VIDA: TRANSFIGURAÇÃO E ESTÉTICAS DO VIVER

[Florianópolis]

[2022]

CAROLINA VOTTO SILVA

FORMAÇÃO E VIDA: TRANSGIFICAÇÃO E ESTÉTICAS DO VIVER

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Orientadora: Profa.Dra. Lúcia Schneider Hardt

[Florianópolis]

[2022]

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

Votto Silva, Carolina

Formação e Vida: Transfiguração e Estéticas do Viver /
Carolina Votto Silva ; orientador, Lúcia Schneider Hardt,
2022.

118 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, , Programa de Pós-Graduação em , Florianópolis,
2022.

Inclui referências.

1. . 2. Educação. 3. Filosofia da Educação. 4. Estética .
5. Ciências Humanas. I. Schneider Hardt, Lúcia . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em . III. Título.

Carolina Votto Silva

Título: Formação e Vida: Transfiguração e Estéticas do Viver

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

Prof.(a) Dr.(a) Rosana Moura
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Clademir Araldi
Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Jason de Lima e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

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

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Dr.(a) Lúcia Schneider Hardt
Orientador(a)

Florianópolis, 2022

Aos Estudantes

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina, por ser uma referência em formação e ter me possibilitado vivenciar seu campus tão rico em experiências.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por se propor ao desafio de formar sujeitos no campo da formação humana.

Agradeço à CAPES, pela bolsa concedida nos últimos dois anos de pesquisa.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Lúcia Schneider Hardt, pela convivência e confiança durante todos estes anos de pesquisa, você é um exemplo de maestria.

Agradeço aos professores Clademir Araldi, Jason de Lima e Silva e Rosana Moura, por aceitarem compor a minha banca de tese e ler minha pesquisa, teço profunda admiração por vocês.

Agradeço à minha família, por estar todos esses anos ao meu lado, compreendendo minhas ausências e estimulando meu crescimento.

Agradeço ao Antonio, pelo amor e pela parceria de compartilhar a arte de viver junto.

Agradeço aos meus amigos que compartilharam estes anos ao meu lado, sintam-se reconhecidos nestas linhas.

Agradeço à Eneida Medeiros dos Santos pela escuta atenta.

Agradeço aos estudantes que todos os dias me possibilitam acreditar na educação como modo de vida.

“Da Vocação”

“Na vocação para a vida está incluído o amor, inútil disfarçar, amamos a vida. E lutamos por ela dentro e fora de nós mesmos. Principalmente fora, que é preciso um peito de ferro para enfrentar essa dose de cólera e fervor. Não cortaremos os pulsos, ao contrário, costuraremos com linha dupla todas as feridas abertas. E tem muita ferida porque as pessoas estão bravas demais, até as mulheres, umas santas, lembra? Costurar as feridas e amar os inimigos que odiar faz mal ao fígado, isso sem falar no perigo da úlcera, lumbago, pé frio. Amar no geral e no particular e quem sabe nos lances desse xadrez-chinês imprevisível. Ousar o risco. Sem chorar, aprendi bem os versos exemplares, “não chores que a vida/é luta renhida”. Lutar com aquela expressão de criança que vai caçar borboleta, ah, como brilham os olhos de curiosidade. Sei que as borboletas andam raras, mas se sairmos de casa certos de que vamos encontrar alguma... O importante é a intensidade do empenho nessa busca e em outras. Falhando, não culpar Deus, oh! Por que ele me abandonou? Nós é que o abandonamos quando ficamos mornos. Quando a vocação para a vida começa a empalidecer e também nós os delicados, os esvaídos. Aceitar o desafio da arte. Da loucura. Romper com a falsa harmonia, com o falso equilíbrio e assim, depois da morte – ainda intensos – seremos um fantasma claro de amor”. (Lygia Fagundes Telles, *A Disciplina do Amor*, p. 43).

RESUMO

O processo investigativo intitulado *Formação e vida: transfiguração e estéticas do viver*, tem como escopo problematizar o conceito de transfiguração nietzschiano à luz da importância da arte para o processo formativo humano. Esse ideário artístico permite pensarmos a possibilidade de habitar uma sociedade constituída sob os pilares de uma conduta ético-estética, científica e humanística. Para isso, nos propomos a investigar o conceito de transfiguração no contexto greco, cristão e moderno; na existência transfigurada de Lou Salomé e Virgínia Woolf, por conseguinte nas estéticas do viver. Nessa esteira e no auge do pensamento moderno-científico em pleno século XIX, Nietzsche reascende as concepções autoformativas gregas, aborda o valor da existência para o campo do pensamento filosófico, assim como a importância de refletirmos uma educação que valorize uma estilística da existência. Por conseguinte, destacamos a interpretação contemporânea da arte de viver elaborada pelo filósofo francês Michel Foucault acerca dos ideários gregos como a *paraskeuazô* (preparação para a vida) estóica, *etopoiesis* (arte de viver) e o *hypomnêmata* (escrita de si).

Palavras-chave: Transfiguração. Formação Humana. Vida. Estéticas do viver.

ABSTRACT

The investigative process entitled *life formation: transfiguration and Aesthetics of Living*, aims to problematize the Nietzschean concept of transfiguration in the light of the importance of art for the human formative process. This artistic ideology allows us to think about the possibility of inhabiting a society constituted under the pillars of an ethical-aesthetic, scientific and humanistic conduct. For this, we propose to investigate the concept of transfiguration in the Greek, Christian and modern context; in the transfigured existence of Lou Salomé and Virginia Woolf, therefore in the aesthetics of living. In this wake and at the height of modern-scientific thinking in the mid-nineteenth century, Nietzsche resurrects Greek self-formative conceptions, addresses the value of existence for the field of philosophical thought, as well as the importance of reflecting an education that values a stylistics of existence. Therefore, we highlight the contemporary interpretation of the art of living elaborated by the French philosopher Michel Foucault about Greek ideas such as the stoic *paraskeuazô* (preparation for life), *etopoiesis* (art of living) and the *hypomnemata* (writing of the self).

Keywords: Transfiguration. Human formation. Life. Aesthetics of living.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Circe Oferece a Taça para Ulisses</i> , pintura a óleo, óleo sobre a tela, 175 x 92 cm, de John William Waterhouse. Gallery Oldham, 1891	19
Figura 2 – <i>Ulisses e as Sereias</i> , tinta a óleo sobre tela, 100,6 x 202 cm, de John William Waterhouse – National Gallery of Victoria, 1891	23
Figura 3 – <i>O Édipo e a Esfinge</i> . Pintura a óleo sobre tela 189 x 144 cm, de Jean Dominique Ingres – Museu do Louvre, 1827	24
Figura 4 – <i>Grada Kilomba</i> . Série Ilusions, v. III – Antígona, 2019	24
Figura 5 – <i>Transfiguração</i> . Óleo sobre tela, 410 x 279 cm (1518-1520), de Rafael. Pinacoteca do Vaticano.....	28
Figura 6 – <i>Transfiguração, São Jerônimo e São Agostinho</i> . Têmpera sobre madeira, 28 x 36 cm de Sandro Botticelli, Galleria Pallavicini 1500	31
Figura 7 – Protesto de estudantes homens contra o ingresso de mulheres na Universidade de Cambridge, na Inglaterra: uma boneca montada em uma bicicleta ironizava a figura da “nova mulher” Foto: Hulton Archive, cerca de 1897/Getty Images.....	55
Figura 8 – Fotografia de Lou Salomé jovem por volta de 1897.....	62
Figura 9 – <i>Retrato de Virgínia Woolf</i> , pintado pelo artista Roger Fry cerca de 1917	62
Figura 10 – <i>Gravura de Dell'Historia Naturale</i> , de Ferrante Imperato (Nápoles 1599), a ilustração mais antiga representando um Gabinete de curiosidades naturais.....	73
Figura 11 – <i>Gabinete de Curiosidades</i> , Domenico Remps. 1690. 99 x 137cm. Itália	73
Figura 12 – <i>A Morte de Sêneca</i> . Rubens, 185 x 154.7 cm, Alte Pinakothek, 1612/13.....	88
Figura 13 – <i>A morte de Sócrates</i> . David, 129.5 x 196.2 cm, Metropolitan Museum of Art, 1787.....	89

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 AS PORTAS DA TRANSGIFURAÇÃO.....	17
2.1 A PORTA DA ANTIGUIDADE GREGA.....	18
2.2 A PORTA DA CIVILIZAÇÃO CRISTÃ.....	27
2.3 A PORTA DA INTERPRETAÇÃO MODERNA.....	33
3 LOU SALOMÉ E VIRGÍNIA WOOLF: A VIDA TRANSGIFURADA.....	39
3.1 LOU-SALOMÉ E SUA ODE À VIDA.....	40
3.2 VIRGINIA WOOLF E A FACULDADE PARA MULHERES.....	48
3.3 A VIDA TRANSGIFURADA.....	56
4 ESTILO E FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ARTE DE VIVER.....	65
4.1 EDUCAÇÃO E A ARTE DE VIVER.....	66
4.2 FORMAÇÃO E VIDA.....	74
4.3 HUMANITAS E O ATUAR DAS FORÇAS PLÁSTICAS.....	84
5 FECHAMENTO.....	91
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A.....	978

1 INTRODUÇÃO

Como em um palco que abre as cortinas para mais um espetáculo, entro em cena para lhes contar uma história, ensaiar as possibilidades que a insistência de um impasse produz. Com a intenção de construir uma aula que se desenha há décadas, o gosto de contar histórias deve ser um lastro percorrido por todo mestre que se sabe discípulo em alguma instância do caminho. Arte, Filosofia e Educação compõem a travessia dessa investigação teórica, estética e conceitual. Olgaria Matos em suas *Discretas Esperanças* (2006) se refere à raiz grega da palavra teoria, sendo esta derivada do *thea* (ver) e *orein* (olhar), sendo assim, “teoria significa a possibilidade de ter cuidado com o que se vê ou o olhar de deus”. Sobre este cuidado repousa esta tese, com o propósito de refletir acerca do conceito de transfiguração nietzschiano e as suas possíveis contribuições para a formação humana e as contingências da vida.

A essa altura acredito que todos já escolheram seus assentos, espero que a luz, o corpo e a oralidade estejam bem acentuados. Talvez a sala de aula seja uma grande peça teatral, o mestre um ator ao encenar, reencenar e performar seus desejos e afetos. Um intelectual me parece ser o sujeito capaz de constantemente colocar sob suspeita o seu tempo e produzir curiosidade acerca da vida. Por isso, esta tese é um esforço conceitual, pedagógico e poético de dialogar com as possibilidades nietzschianas acerca do humano e a educação. Nietzsche é um quase protagonista de nossa aula-pesquisa, digo quase, pois ele divide o palco com outros personagens ilustres como a formação humana, a vida, a arte, Lou Salomé, Virgínia Woolf e Foucault. Neste sentido, a incessante necessidade de refletirmos a construção subjetiva de uma cultura que se desenvolve pelos modelos educativos impostos e construídos em cada época.

A contemporaneidade produz uma vasta bibliografia em torno da obra nietzschiana. Inclusive sobre os seus conceitos mais difundidos: a genealogia, a moral, o trágico, o niilismo, a má consciência, as diferentes nuances da verdade, a transvaloração dos valores. Aqui escolhemos dialogar com o conceito de transfiguração diretamente relacionado à educação, filosofia e arte. Como Virgílio foi escolhido por Dante Alighieri para adentrar a floresta escura da *Divina Comédia* e mencionar através da arte os horrores e contradições perpetuados pela igreja católica nos idos de 1304 e 1321. Nietzsche parece ter sido escolhido para narrar o século XX, apesar de não o ter vivenciado, ser fruto da época oitocentista e de todos os seus embates com o desenvolvimento científico advindo de um suposto desejo de modernidade.

Mesmo que pareça profundamente anacrônico esse embaralhamento das temporalidades, ele se faz importante, é como pensar nossa memória, nossa subjetividade, nosso

inconsciente, eles não operam de maneira clara, objetiva e linear como muitas vezes se idealizou. Inclusive, até meados do século XIX nem ousávamos imaginar que havia partes em nosso corpo completamente desgovernadas. No entanto, Nietzsche já se pronunciava a respeito do páthos que envolve o humano e as complexas forças que nos constituem.

Saber exatamente qual é a força plástica (*Plastische Kraft*) do indivíduo, do povo ou da cultura em questão, quer dizer, esta força que permite a alguém desenvolver-se de maneira original e independente, transformar e assimilar as coisas passadas ou estranhas, curar as suas feridas, reparar as suas perdas, reconstruir por si próprio as formas destruídas. (NIETZSCHE, 2015, p. 51).

Uma formação que permita aos sujeitos conhecer a força plástica de sua cultura, suas feridas e mazelas, pressupõe imaginar gerações capazes de testemunhar acerca dos acontecimentos e valores históricos que herdaram. Podemos avaliar como em Nietzsche a história ocupa o espaço das possibilidades interpretativas em vez da negação das suas chagas. Seria preciso formar uma civilização que pudesse nutrir uma força inventiva capaz de relatar, produzir testemunhos de uma tradição, que constantemente se ressignifica. Nessa direção, talvez, cada sujeito carregue consigo o sintoma de sua história e sua época. Às vezes, é difícil mensurar o que cada temporalidade deseja e como isso se introjeta nos indivíduos filhos de um tempo. Neste caso, como formar sujeitos fortes de sensibilidade inventiva? Essa é uma questão que percorre meu imaginário de pesquisa desde quando ingressei na graduação em filosofia no início dos anos 2000. Naquela época não tinha muita clareza da organização do questionamento, mas ali algo me tomava no sentido da importância do pensamento aliado à arte, de uma existência que contemplasse o humano e sua criatividade.

Inclusive foi mais ou menos nesta época que tomei contato com a obra nietzschiana e sua interpretação acerca da tragédia grega, as pulsões apolíneas e dionisíacas para incorporar o mundo enquanto um fenômeno estético. Eu era muito jovem explorando o pensamento de juventude nietzschiano. Nietzsche nasceu no dia 15 de outubro de 1844 no vilarejo de Röcken (antigo Reino da Prússia), primogênito de três filhos do pastor Karl Ludwig Nietzsche e sua esposa Francisca¹. Em 1869, torna-se professor de filologia clássica da Universidade de Basileia e começa a esboçar seus estudos sobre a importância da cultura grega. Nietzsche foi um pensador, filólogo, filósofo e professor. De certa maneira, a professoralidade percorre a sua

¹ Ver SAFRANSKI, R. *Nietzsche: biografia de uma tragédia* (2017, p. 327). Em 12 de fevereiro de 1869: “Embora N. não tenha feito doutorado nem livre-docência, por esforços de Ritschl recebe convocação para a Universidade de Basileia. [...] Renuncia à cidadania prussiana. É nomeado professor sem concurso. Despede-se da vida de universitário. *O dourado tempo da atividade livre e ilimitada, da presença soberana, do prazer da arte e do mundo [...] acabou irreversivelmente [...] Sim, Sim! Agora eu mesmo tenho de ser um filisteu!*”

obra no que tange à insistência de tensionar a formação de uma cultura, suas consequências para o humano e a construção de seus valores.

Esse processo investigativo apresentou inicialmente uma questão nietzschiana por excelência: “Como tornar-se o que se é?”. Uma quase brincadeira com a famosa afirmação de Píndaro “Torna-te quem tu és”. Essa indagação e suas afirmativas, por si só, já constituem diferentes contradições, pois “tornar-se o que se é” – não diz muito além do que as possibilidades projetivas de ser, sendo que já se é alguém. No entanto, quando Nietzsche menciona essa máxima de Píndaro, em *Ecce Homo*, ele diz de um trabalho (*arbeiten*) subjetivo de cada sujeito frente a construção de sua história e a importância de seu processo formativo para se transformar constantemente neste ser orientado para a afirmação e aceitação da própria vida.

Freud (2020), em suas reflexões acerca da *Clínica psicanalítica II*, abordou a necessidade de seguirmos três passos essenciais na orientação da construção de uma subjetividade, que permita lidar com os acontecimentos da vida. Ele afirmou que é preciso “lembrar, refletir, perlaborar”. Nesse sentido, a importância de se pensar em uma cultura que esteja preparada para implementar esses três passos, não sendo possível somente lembrar sem o advento da reflexão e das possibilidades transformadoras das descobertas ocasionadas por esse processo investigativo.

Caros leitores, nesse processo de elaboração e diagnóstico de nossa cultura, nem imaginava presenciar em termos políticos e históricos uma pandemia (que até o momento ainda não se deu como encerrada) – um vírus denominado sar-cov-2² que transformou radicalmente nossos modos de ver e estar no mundo durante este tempo. O que será de nossas formas de viver pós essa experiência, ainda não sabemos. Essa tese foi elaborada em meio a esses conflitos e incertezas em relação à vida, à própria condição de estar vivo e à perda de muitas pessoas. Um início de século marcando minha geração, assim como os autores que escolhi abordar, escritores de fim e início de século, que de alguma maneira também foram atravessados pelas catástrofes e tecnologias de suas épocas.

Quando escolhi o tema desta pesquisa, ou seja, o conceito de Transfiguração e sua importância para pensar os processos educativos, não imaginava que precisaríamos nos reinventar enquanto humanidade. Muito menos que a educação tomaria outros rumos e o quanto pensar artisticamente seria uma questão de sobrevivência psíquica diante da morte. Não era somente a busca teórica, era a urgência de se manter vivo com as práticas de cada dia (desde

² A editora “n-1edicoes” lançou em 2020 uma série de textos intitulada: *Pandemia Crítica*, destacando a importância de abordar reflexões acerca do conceito de Biopolítica, Necrocapitalismo, Estado Suicidário.

lembrar insistentemente de lavar as mãos, utilizar máscaras e manter-se distante fisicamente do outro); além de enfrentar todas as incertezas cruas do caminho. Aqui nos encontramos, no meio do caminho da vida, ainda acreditando que a educação estética é uma forma de viver sem nenhuma garantia, mas com o esforço de formar gerações que impeçam a perpetuação de escolhas que não se orientem para à vida. De certa maneira, esta tese não deixa de ser o testemunho de uma época, um documento histórico.

O alinhamento entre o conceito de transfiguração, a formação humana e a vida, configuram a história que já comecei a contar. Uma tese/um sintoma – Qual formação humana seria capaz de transfigurar os sujeitos em artistas da sua própria existência? Qual o preço de ser artista em um mundo supervalorizado pela técnica? Qual a parcela de tradição que precisamos honrar desde os gregos da antiguidade clássica até a contemporaneidade, para a construção de indivíduos que não sejam esvaziados de memória e ação diante da barbárie? Nietzsche desde sua juventude insistiu na importância de aliar arte, filosofia e ciência. Tanto que na tentativa de autocrítica de sua obra *O Nascimento da tragédia* (2007, p. 13), o filósofo faz questão de acentuar: *ver a ciência com a óptica do artista, mas a arte, com a da vida*. Dessa forma, buscase insistentemente uma educação que ative esses três pilares fundamentais da vida de um sujeito (arte, filosofia e ciência) e da manutenção de uma cultura que possa manifestar uma alegria de viver, estratégias de se reinventar no trágico de cada dia.

Transitei por muitos espaços educativos, participei da formação de sujeitos em diferentes momentos de suas trajetórias, desde a infância até a formação de professores, nessas vivências carregadas de responsabilidade fui amadurecendo, ao compreender que lidava com seres humanos que estavam além das minhas projeções, das minhas experiências e temperamentos. Havia um traço/uma questão que permanecia ao habitar cada um desses lugares, desde o ensino público municipal, estadual, federal chegando à universidade, incluindo até a primeira infância, pois fui professora orientadora de estágio na educação infantil – que era qual o papel da arte e da filosofia na construção desses sujeitos. Como seria possível trabalhar o elemento transfigurador em cada cena construída e como essa se modificava diante da paisagem ofertada. Cenários psicossociais se apresentavam, mas a importância de se pensar artisticamente estava para além da classe social. Descobrir as formas estéticas de se estar no mundo é um direito de todos, assim como a elaboração de um imaginário forte, pleno de ideias e imagens.

Para isso, foi necessário que eu aceitasse a curiosidade que me habita, para assim reconhecer a importância de produzir e sustentar o que há de curioso no outro. Não obstante, a importância da formação de uma cultura que tratamos ao refletir o papel da formação humana,

ao abordar as forças que mobilizam a sustentação de seus valores: forças criativas, forças políticas, força formativa. Neste conjunto de forças se pode destacar a importância de compreender o conceito de transfiguração nietzschiano e as possibilidades de diálogo com a educação, mais precisamente com uma formação que pense a vida e suas diferentes contradições.

Também é importante destacar a interpretação acerca do conceito de formação alemã (*bildung*), que também se aproxima do legado formativo grego. *Bildung*, como uma imagem, um exercício espiritual e o espelho formador do mundo. É plausível esmiuçar a etimologia desse termo a partir da palavra *Bild* (imagem) e *Vorbild* (modelo). O filósofo alemão Hans G. Gadamer, em seu texto intitulado “Formação” presente na obra *Verdade e Método*, aborda a raiz histórica do termo formação como integrante do conceito de cultura. Os conceitos relacionados à formação segundo o filósofo da hermenêutica seriam: a arte, a criatividade e o gênio. Sendo esta exercitada através do ofício de uma disposição própria e renovada de si mesmo, estimulando força e elevação da força. Essa elevação da força estava ancorada em três pilares: a arte, a filosofia e a ciência.

Porque em “formação” (*Bildung*) encontra-se a palavra “imagem” (*Bild*). O conceito da forma fica recolhido por trás da misteriosa duplicidade, com a qual a palavra “imagem” (*Bild*) abrange ao mesmo tempo “cópia” (*Nachbild*) e “modelo” (*Vorbild*). Corresponde, no entanto, a uma frequente transferência do devir para o ser, o fato de que a *formação* (*Bildung*) (assim também a palavra *Formation* dos nossos dias) designa mais o resultado desse processo de devir do que o próprio processo. A transferência, aqui, é bastante compreensível, porque o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interno de constituição e de formação e, por isso, permanece em constante evolução e aperfeiçoamento. Não é por acaso que, nesse particular, a palavra formação se iguala à palavra grega *physis*. (GADAMER, 1999, p. 49-50).

O diagnóstico de Nietzsche parece problematizar o desmantelamento desses pilares (arte, filosofia e ciência) na modernidade alemã, para somente um único caminho que é o pensamento científico. No entanto, por mais que esse legado nos encaminhe para uma leitura interpretativa do conceito de formação enquanto autoformação, interessa-nos destacar o horizonte do perspectivismo, que permite uma relatividade não esvaziada ou pejorativa, mas sim, um campo de orientação, de luta em busca da verdade, ou seja, verdades provisórias. Todavia, o próprio filósofo de Zarathustra não abandona as suas tipologias acerca da necessidade do mestre, entre algumas estão: Mestre da grande suspeita; Mestre da ética; Mestre da finalidade da existência; Mestre do novo; Mestre do desinteresse.

Questionar as possibilidades de formar sujeitos superficiais por profundidade que exercitem o autodomínio, a inquietude reflexiva ocasionada pela distância, faz com que busquemos as premissas nietzschianas abordadas na obra *O Crepúsculo dos Ídolos*, de 1888. Nietzsche destaca a importância de aprender a ver, a pensar, a falar e a escrever para se chegar ao encontro do sujeito extemporâneo. Ao tentar responder a essas aprendizagens (ver, pensar, falar e escrever) o filósofo da Sils-Maria aponta para a necessidade e a tarefa de educadores:

Para não me apartar do meu modo de ser, que é afirmativo e apenas e indireta e involuntariamente tem a ver com a contradição e a crítica, apresento a seguir três tarefas para as quais se precisam de educadores. É preciso aprender a ver, é preciso aprender a pensar, é preciso aprender a falar e escrever, a meta nas três tarefas é uma cultura nobre. – Aprender a ver – acostumar o olho à calma, à paciência, a permitir que as coisas se nos aproximem; aprender a protelar o juízo, a circunscrever e conceber em casos particulares por todos os lados. (NIETZSCHE, 2014, p. 60-61).

Espiritualizar as paixões, dar tempo ao pensamento antes de inferir um juízo inflamado acerca do que nos afeta – afinal – *pés de pombo governam o mundo*. Assim prossegue Nietzsche ao tentar esboçar o exercício de aprender a dançar com o pensamento. É preciso exercitar o *ofício das aprendizagens* para se chegar a dançar com os conceitos. No entanto, qual seria o caminho para um ofício das aprendizagens que levasse à arte de viver? O que significa pensar uma arte de viver na contemporaneidade? Por que a arte de viver é uma questão que percorre o pensamento filosófico secularmente? Desde a Grécia Antiga os filósofos se ocuparam de pensar um modelo formativo que levasse em consideração a transformação da vida dos sujeitos, estando presente nas figuras de Sócrates e Platão. Assim como nas filosofias helenísticas que visavam a uma filosofia prática como o Estoicismo e o Epicurismo, poderíamos elencar que essas são as bases para a interpretação que começa a ser feita na modernidade acerca da filosofia como um modo de vida.

Como dizer que o processo formativo está em constante experimentação, se a cultura a que estamos submetidos tenta exatamente se colocar no oposto? É de suma importância pensar na integralidade dessa formação, como acentua Rosa Dias em seu artigo “Nietzsche educador da humanidade”:

O ser humano é um hábil experimentador de si mesmo; seu espírito está em constante metamorfose. O filósofo deve ser o instrumento ativo dessa metamorfose, dessa arte da transfiguração, e isso só é possível incentivando continuamente a experimentação, os ensaios, as tentativas de renovação. A experimentação aqui não quer nada provar, nada verificar; logo não pode ser entendida numa acepção científica. Trata-se, sim, a cada instante, de tentar

tudo por tudo, qualquer que seja o resultado. Nietzsche concebe a vida como um risco em que se pode ganhar ou perder tudo — isso porque tudo é novo, inédito e perigoso. (DIAS, 2012, p. 11).

Articular uma formação que leve à construção inventiva faz com que se adentre o solo dos valores intocáveis da formação humana. É como se fosse preciso descobrir reiteradamente o que significa formar. Para Nietzsche, a marca distintiva entre o filósofo-artista e o cientista é a paixão pelo conhecimento, paixão pelo pensar. Será que se desperta essa paixão diante de tantas fragmentações? Difícil aceitar a possibilidade do fracasso como elemento pedagógico dentro de uma cultura formativa que possui enquanto ideal o êxito. Refletir o processo de transfiguração como um elemento de formação interna pressupõe considerar o indivíduo em todo o seu potencial de experimentação, destituindo uma formação gregária, que coloca esta a partir de uma perspectiva homogênea.

Pode-se entender a transfiguração agora como processo de formação interno, por meio do qual um grande espírito assim como cada indivíduo forma seu *temperamento*, ao não abandonar sua sensibilidade, ao conferir às suas próprias emoções sempre em luta um significado positivo mediante a “razão poética” e as levar com isso a uma unidade harmônica. Através disso, todo indivíduo pode dar à *sua* vida uma *forma* e, mais especificamente, constituir para si um horizonte de vida, no qual sua vida ganha um sentido *individual*. O processo individual de invenção de sentido da vida significa, nos termos de Nietzsche, entender a vida como experimento cujo sucesso não é todavia óbvio. Por essa razão, experimentar significa “viver perigosamente” e conta inclusive com o fracasso do pensar e do viver, pois pode-se facilmente sucumbir. (NICODEMO, 2014, p. 237-238).

É preciso correr riscos, essa é a premissa nietzschiana por excelência, nessa orientação nosso “orama” etimologia grega para a palavra espetáculo, se concentra em três capítulos, ações que transmitem em seu significado de afeto, deixar-se afetar pelo caminho que iremos percorrer. A escolha por apresentar o conceito de transfiguração a partir de um ideário artístico/pedagógico e filosófico não invalida o respeito e caráter científico de uma tese, mas permite que possamos narrar com a mesma seriedade, acuro intelectual, a inventividade que o conhecimento possibilita. Em nosso primeiro capítulo após esta Introdução trilharemos as portas da transfiguração, a sua origem grega, cristã e moderna. Compreendemos a importância de contar a história desse conceito junto a imagens do arcabouço da cultura, na tentativa de interpretar a importância da transfiguração ao longo da história e suas mudanças de sentido. Aqui aproximamos o conceito de transfiguração da história da arte, da literatura e suas

ressonâncias de sentido no pensamento nietzschiano. Uma preparação para compreendemos como este conceito pode agir no mundo da cultura.

No capítulo seguinte nos valem da importância de vidas transfiguradas como a de Lou-Salomé e Virgínia Woolf para pensar a formação de artistas que inventaram a própria existência e foram além do seu tempo. Importante esclarecer que ao aproximarmos a vida de Lou Salomé e Virginia Woolf ao pensamento transfigurador, nos interessa, sobretudo como essas artistas concretizaram em suas trajetórias pessoais e estéticas elementos de transfiguração que se materializam em seus processos formativos. Por isso, de Lou Salomé nos aproximamos de sua leitura filosófica da vida; de Virgínia Woolf apresentamos sua interpretação acerca da importância de uma faculdade para mulheres que impeça a perpetuação da guerra, isto é, uma formação transfiguradora.

No último capítulo, incitamos a estética de viver, sua tradição e legado para uma cultura transfiguradora, os herdeiros da arte de viver na contemporaneidade e o sulco transfigurador da educação. Adentraremos a relação entre as Humanitas do latim que significam Humanidades e sua relação com a transfiguração, como a formação humana necessita de uma educação em humanidades para a constituição de sujeitos ético-estéticos. Esse exercício interpretativo traz para a cena a herança foucaultiana da arte de viver e como essas práticas fortalecem a urgência de identificarmos a força plástica de nossa cultura, assim como o papel de uma educação voltada para as estéticas do viver.

Ainda, como uma testemunha e sobrevivente das transformações históricas de um início de século, insiro um apêndice intitulado: “Fragmentos de um Diário de Tese Pandêmico”, um espaço de escrita em que me dou a liberdade de compartilhar com vocês minhas anotações, angústias e afetos desde quando começou nossa quarentena em 17 de março de 2020. O exercício de um Hypomnémata do século XXI, escrevendo seu cotidiano na insistência reflexiva de se aprimorar. Apesar dos esforços da ciência, tivemos enquanto país uma gestão política com traços visivelmente negacionistas. Nesse diário de aprendizagem relato meus amigos fictícios que possibilitaram rasgos de fantasias e esperanças em meio ao luto que se abateu sobre a humanidade e a minha insistência em não sucumbir diante do que considero mais valioso: o conhecimento como possibilidade de um Eros direcionado à vida.

2 AS PORTAS DA TRANSMUTAÇÃO

No outono de 1886, próximo à cidade de Gênova, na busca de um clima mais ameno para a sua convalescença, Nietzsche escreve o prólogo da obra *A Gaia Ciência*. Já nas primeiras linhas de seu itinerário para uma arte de viver filosófica, enaltece a importância de se pensar a vida, os mestres deste caminho e os processos transmutativos que a compõe. Mas o que seria pensar a vida e sua relação com a maestria? Ou melhor, seria possível uma formação para a vida a partir do elemento transmutativo? O que significa o conceito de transmutação no pensamento nietzschiano e a sua relação com um processo formativo que leve em consideração a construção ético-estética das subjetividades?

Segundo o filósofo alemão existe uma “arte da transmutação”, sendo esta a própria filosofia como o mesmo apresenta: “*Um filósofo que percorreu muitas saúdes e sempre as torna a percorrer passou igualmente por outras tantas filosofias: ele não pode senão transpor seu estado, a cada vez, para a mais espiritual forma e distância – precisamente essa arte da transmutação é filosofia*” (NIETZSCHE, 2012, p. 12). Aqui poderia ser possível substituir o filósofo que percorreu muitas saúdes e filosofias, por uma formação que percorra diferentes estados afetivos levando em consideração a forma e a distância do percurso como elementos de experimentação. No entanto, como seria possível tencionar uma espiritual forma e distância para uma arte de viver em um processo formativo gregário?

O conceito de transmutação é como um sujeito quase oculto na vasta literatura nietzschiana. Até 2016 ele não constava enquanto verbete, nem mesmo nos dicionários referentes à sua obra, seja o vocabulário Nietzsche, Léxico Nietzsche e Dicionário Nietzsche organizado pelo Grupo de Estudos Nietzsche (GEN). Refere-se à transmutação como um sujeito quase oculto na obra de Nietzsche, pois é um conceito citado em diferentes momentos da sua trajetória filosófica, talvez devido a isso ainda está sendo mapeado. Como nos apresenta a interpretação de Wander Andrade de Paula (2021 p. 72), em seu artigo: “Para além de ‘afirmação’ vs ‘negação’: a transmutação da existência no jovem Nietzsche”:

De origem latina, o termo alemão Transmutation pouco aparece na obra de Nietzsche: das 26 ocorrências, apenas 4 são na obra publicada. O contrário ocorre com *Verklärung*, que pode ser igualmente traduzido em português como “transmutação”: cerca de 142 vezes, com maior incidência nas obras do primeiro período de sua filosofia (1872-1877). Pode-se ainda destacar um terceiro termo, cuja tradução mais adequada para a língua portuguesa seja possivelmente “transformação”, porém, do ponto de vista do pensamento nietzscheano, está muitas vezes vinculado às suas discussões sobre a transmutação: *Verwandlung* ocorre cerca de 287 vezes na obra de Nietzsche,

com mais incidência no período final de seu pensamento (1883-1888). Parece haver, não obstante, boas razões para que se leve em conta o uso que o filósofo alemão faz do termo, se consideradas essas três variações, ao longo de sua obra.

É possível perceber que Nietzsche menciona a “transfiguração”, o “processo transfigurador”, “possibilidades transfiguradas” em diferentes passagens de seus escritos. Além de ter momentos em que a palavra transfiguração não é citada fidedignamente, mas o seu sentido está presente no texto, como é o caso, por exemplo, de seu *Zarathustra*, profundamente estético apresenta, de certa maneira, a transfiguração nietzschiana na escrita e estilo filosófico. Nesta pesquisa iremos nos deter de maneira mais aprofundada no conceito de transfiguração do período tardio de Nietzsche, mais especificamente entre os anos de 1887-1888, momento em que o filósofo aborda no prólogo da *Gaia Ciência* a filosofia como “arte da transfiguração”. Importante mencionar que não se deseja neste contexto fazer uma síntese ou um apanhado do conceito de transfiguração nietzschiano e resenhá-lo. Interessa-nos, sobretudo, compreender como o conceito de transfiguração pode nos auxiliar a pensar a formação humana e a vida no contexto de nossa época. Como um eco que ressoa diferentes temporalidades, somos sujeitos atravessados pelo nosso tempo e dele que podemos falar, com o auxílio dos vivos que sobrevivem aos tempos.

2.1 A PORTA DA ANTIGUIDADE GREGA

Na tentativa de mapear os diferentes significados linguísticos para a palavra Transfiguração (*Verklärung*), foi possível até agora investigar que uma das suas origens são provenientes do latim *transfiguratione* indicando que transfigurar significa “através da forma”. Já para a magia e a alquimia o “ato de através da forma produzir uma encenação, uma ilusão, uma transformação fisiológica”. Também se observa esse termo presente na mitologia grega a partir das ações da Deusa ou Feiticeira Circe³ que era considerada a mãe da transfiguração por transformar partes do corpo ou homens em animais ou objetos.

³ Circe deusa ou feiticeira na mitologia grega filha do deus Helios, que significa Sol, e Hécate, também considerada uma feiticeira.

Figura 1 – *Circe Oferece a Taça para Ulisses*, pintura a óleo, óleo sobre a tela, 175 x 92 cm de John William Waterhouse. Gallery Oldham, 1891



Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Circe_Offering_the_Cup_to_Odysseus.jpg. Acesso em: 5 jul. 2021.

Na pintura de John William Waterhouse⁴, 1891, pode-se observar como o imaginário grego estava presente na narrativa dos pintores modernos. Algo que ao longo de nossa pesquisa também se evidencia, a influência de uma certa espécie de interpretação/reinvenção do pensamento grego. Neste caso, a pintura encarna a famosa cena do Canto XII da Odisseia de Homero, no qual Circe oferece algo de beber a Ulisses com a intenção de envenená-lo, o que acaba não ocorrendo, visto o herói já ter o *phármakon* necessário contra os poderes transfiguradores da feiticeira. Vindo está o ajudar posteriormente na travessia mortal de resistência ao canto das sereias⁵.

⁴ John William Waterhouse (1849-1917) foi um pintor inglês que pintava quadros no estilo pré-rafaelita, recebeu influência mais tarde do estilo impressionista. Um dos seus temas pictóricos recorrentes foram cenas da mitologia e tragédia grega.

⁵ Canto XII da Odisseia narra a a travessia de Ulisses pelo canto das sereiras orientada por Circe: “Então a mim dirigiu-se com palavras a senhora Circe: “Tudo isso foi assim completado; agora ouve como te digo, e o próprio deus te lembrará. Primeiro alcançarás as Sirenas, elas que a todos os homens enfeitiçam, todo que as alcançar. Aquele que se achegar na ignorância e escutar o som das Sirenas, para ele mulher e crianças pequenas não mais aparecerão e nem rejubilarão com seu retorno à casa, pois as Sirenas com canto agudo o enfeitiçam, sentadas no prado, tendo ao redor monte de putrefatos ossos de varões e suas peles ressequidas. Passa ao largo e tampa os ouvidos dos companheiros com amolecida cera melosa, para que nenhum outro as ouça, mas tu mesmo, se quiseres, ouve após te prenderem as mãos e os pés na nau veloz, reto no mastro, e nele se amarrarem os cabos para que te deleites com a voz das duas Sirenas. Se suplicares aos companheiros que te soltem, que eles com ainda mais laços te prendam.” (HOMERO, 2014, p. 350-351).

Alcançar a grande casa de Circe muitas-drogas, lá Hermes bastão-dourado encontrou a mim, em direção à casa, ele semelhante a jovem varão na prima barba, cuja juventude é a mais graciosa; deu-me forte aperto de mão e dirigiu-me a palavra: ‘Não, infeliz, aonde pelos cumes vais sozinho, ignorante da terra? Teus companheiros, na casa de Circe, como porcos estão confinados em buraco bem-cercado. Acaso vens libertá-los? Afirmo que nem mesmo tu retornarás, e até tu ficarás onde os outros estão. Vamos, a ti livrarei dos males e salvarei; aqui com essa droga benigna à casa de Circe vai; ela afastará de tua cabeça o dia danoso. A ti direi todos os astutos malefícios de Circe; vai te preparar um mingau e, na comida, porá drogas. Mas nem assim te poderá enfeitiçar: não o permitirá a droga benigna que te darei; e direi tudo. Quando Circe te golpear com a vara bem longa, então tu, após puxar a afiada espada da coxa, lança-te contra Circe como que louco para matá-la. Ela, temerosa, pedirá que deites no leito. Tu, então, não mais rejeites o leito da deusa para ela libertar teus companheiros e cuidar de ti. [...] Disse isso e deu-me a droga Argifonte, após puxá-la do solo, e mostrou-me sua natureza. Na raiz era preta, e ao leite assemelhava-se a flor; os deuses chamam-na “moli”. Extraí-la é difícil para os homens mortais: mas os deuses podem tudo. Hermes, então, partiu rumo ao alto do Olimpo pela ilha matosa, e eu à casa de Circe fui, e muito meu coração se resolveu enquanto ia. (HOMERO, 2014, p. 312-313).

Importante destacar como a figura de Homero possui relevância para o pensamento nietzschiano, principalmente no que tange transformar o ágon em uma força plástica, isto é, uma estética das batalhas. A disputa com Homero, sua força artística e histórica. Para iniciarmos essa explanação é importante mencionar a obra póstuma escrita por Nietzsche: *Cinco Prefácios para cinco livros não escritos*, projetados entre os anos de 1870 e 1872, interstício entre as anotações de *O Nascimento da Tragédia* e a sua relação com Richard Wagner. Nietzsche, como um pesquisador de filologia clássica e um leitor atento da cultura helênica, no quinto prefácio intitulado “A Disputa de Homero”, enuncia a defesa de uma “educação agônica” – como a formação dos sujeitos gregos – estava situada no ideal da aristocracia guerreira e artística: o impulso artístico presente nas obras de Homero, seu ímpeto em narrar as batalhas humanas e os impasses divinos, constituíram para Nietzsche a beleza de uma civilização que estava para além do bem e do mal.

Acampora destaca a análise do ágon em Homero, tensiona e problematiza como a disputa nietzschiana se desenrolou junto ao pai da poesia grega, poeta de um dos maiores clássicos literários da tradição ocidental. Seria possível elencarmos que a poesia em Homero é pedagógica. Ele constituiu a formação de uma cultura, nos permitindo vislumbrar no campo de suas batalhas uma função formativa e artística. É plausível observar essa relação tanto na *Ilíada* como na *Odisseia*. Dois poemas em prosa que narram a saga de heróis que precisam escolher seus destinos e suas lutas. Nesse sentido, pode-se perceber que para Nietzsche investigar o ágon

na cultura helênica, possuía enquanto objetivo analisar a importância deste na arte, na educação, na filosofia e os tensionar com os valores da época moderna.

Para Nietzsche, em suma, Homero foi responsável por fazer com que fosse possível afirmar a vida, especificamente a vida *humana*: o novo mundo de valores moldado por ele fez surgir a possibilidade de criar a vida que se deseja para si. Nietzsche almeja entender especialmente como Homero se posiciona como um vencedor contra algo anterior e, assim, como ele simboliza a *superação vitoriosa* enquanto tal: Homero redime, atribui um valor novo, estabelece o padrão para a redenção [...] Nietzsche descreve, ilustram por si só como um esquema de valores pode se desenvolver a tal ponto que começa a sabotar a si mesmo à medida que a visão homérica é contestada, reafirmada, em seu ápice reunida à sua oposição, e então arruinada. Isso lembra um processo que Nietzsche mais tarde descreve como “superção de si mesmo”, que ele pensa ser característico de toda a existência”. (ACAMPORA, 2018, p. 83-84).

O que Nietzsche busca ao disputar com Homero? Qual lição o filósofo alemão pensa conseguir extrair da luta com um poeta? O que uma formação artística permite em termos de abundância de vida? É sobre essas lições e a força formativa das mesmas que o olhar nietzschiano busca na figura de Homero, um dos poetas mais importantes da cultura ocidental. A possibilidade de humanizar as ações dos sujeitos diante dos deuses e criar personagens que permitam abarcar as “agonias” e “impasses” da existência, caracterizam para o filósofo de *Zarathustra* a arte de transfigurar a si mesmo sempre que necessário. Homero se caracteriza como um dos artistas transfiguradores da humanidade:

Nietzsche exalta Homero como um poeta exemplar que inspirou outras pessoas a praticar por si mesmas a arte da transfiguração. A motivação para a sua disputa com Homero foi tentar superar sua realização, não a diminuir. Homero é um agonista exemplar, Nietzsche deseja superá-lo. Ninguém na Antiguidade sabia mais sobre o modo de vida agonístico que os heróis batalhadores homéricos [...] Essa cultura de disputa e de transvaloração serve de modelo para uma fonte de poder regenerativo que Nietzsche busca dominar na arte e na filosofia, assunto que ocupa persistentemente seus escritos. A vitória de Homero sobre Sileno e a projeção do ideal heroico tornam-se a quintessência da força criativa que ele, como é sabido, associa ao apolíneo. (ACAMPORA, 2018, p. 86).

Importante destacar como o termo *ágon* se une aos adjetivos da palavra força: “força formativa”, “força criativa”, “força plástica”. Seria preciso olhar para a formação dos gregos para identificar em que lugar se concentram esse contingente de forças que formam uma cultura com a potência de transvalorar o sofrimento de uma existência sem sentido e muitas vezes cruel em: arte, poesia, filosofia com o intuito de não sucumbir diante da contingência da própria vida.

Para isso, Nietzsche (2005, p. 26) vai destacar nos escritos de 1870-1872, no quinto prefácio, a Disputa com Homero, a importância de um ágon formador e como Homero através de uma batalha estética que confronta uma Eris (deusa da discórdia) considerada má e uma Eris boa como produtora de um impulso essencial às ações humanas e suas transformações. Neste sentido, abre caminho para a construção de um sentimento de poder criativo como o visto, posteriormente, nas encenações das tragédias gregas.

Todo talento deve desdobrar-se lutando, assim ordena a pedagogia popular helênica, enquanto os educadores atuais não conhecem nenhum medo maior do que o do desencadeamento da assim chamada ambição. Aqui, teme-se o egoísmo como o “mal em si” – com exceção dos jesuítas, que concordam com os antigos, e por isso pretendem ser os mais eficazes educadores de nosso tempo. Eles parecem acreditar que egoísmo, isto é, o individual é o agente mais forte, recebendo a sua caracterização como “bom” ou “mau” essencialmente a partir dos objetivos pelos quais se esforça. Para os antigos, entretanto, o objetivo da educação “agônica” era o bem do todo, da sociedade cidadina. Assim, cada ateniense devia desenvolver-se até o ponto em que isso constituísse o máximo de benefício para Atenas, trazendo o mínimo de dano. Não se tratava de nenhuma ambição do desmedido e do incalculável como a maioria das ambições modernas: ao correr, jogar ou cantar: Ir nas competições, o jovem pensava no bem de sua cidade natal; era a fama desta que ele queria redobrar na sua própria; consagrava aos deuses de sua cidade-estado as coroas que o juiz punha honrosamente em sua cabeça. Desde a infância, cada grego percebia em si o desejo ardente de, na competição entre cidades, ser um instrumento para a consagração da sua cidade: isso acendia o seu egoísmo, mas, ao mesmo tempo, o refreava e limitava. Por isso, os indivíduos na antiguidade eram mais livres, porque seus objetivos eram mais próximos e mais alcançáveis. (NIETZSCHE, 2005, p. 72-73).

Nietzsche aborda e tensiona a grandeza da cultura homérica e, conseqüentemente, sua importância para o mundo helênico ao examinar como as ações humanas consideradas cruéis, vilipendiosas, podem ser transformadas em obras de arte, podem ter um conteúdo e experiência estética, que permita ao humano ser educado diante da barbárie. O ato de inventar e encenar ações trágicas permite que uma cultura não necessariamente caia na catástrofe, mas saiba que ela existe. Odisseia e Ilíada de Homero, Édipo e Antígona de Sófocles, evidenciam um legado para a cultura e o imaginário ocidental. São obras que atravessam as temporalidades, carregam consigo seu ágon extemporâneo, sendo representadas e reinterpretadas ao longo das eras. Essas experiências estéticas talvez tenham permitido que Nietzsche deslocasse seu olhar de filólogo clássico para o de um “médico esteticista da cultura”.

Essa foi a forma encontrada pelos gregos para, diante de sua “susceptibilidade ao sofrer”, conseguirem “suportar” a existência. O “impulso que chama a arte à vida”, por um lado, seduz o homem a continuar vivendo e, por outro, permite

“que se constitua o mundo olímpico, no qual a ‘vontade’ helênica colocou diante de si um espelho transfigurador” (cf. GT/NT, 3. KSA 1, p. 36). iii) Por fim, Nietzsche apresenta a arte como um espelho transfigurador (*verklärender Spiegel*), de tal modo que ela assumirá o papel de justificar (*rechtfertigen*) a existência: “assim os deuses justificam a vida humana pelo fato de eles próprios a viverem” (cf. GT 3. KSA 1, p. 36-37). (PAULA, 2021, p. 77-78).

Nietzsche identifica a importância de uma formação que eduque o olhar humano para identificar a beleza no trágico, nos dilemas éticos e estéticos, na competição que transfigura a existência de um povo. Nesta direção, a cultura grega seria o expoente maior dessa procura. Principalmente porque a cultura grega foi encenada e reencenada ao longo das épocas, sempre carregando um pouco de seu interlocutor temporal. Como, por exemplo, tivemos o Homero, Sófocles, Édipo, Antígona do Renascimento, do Iluminismo, do Romantismo, do Realismo, isso ao pensar nas representações artísticas até a contemporaneidade. Dessa forma, a história do ágon grego já foi investida de muitas narrativas que contam dos sujeitos de cada época, mas que não perde a sua potência criativa. Não podemos esquecer que Nietzsche foi um sujeito formado por seu tempo, essas interpretações imagéticas de certa forma também o constituíram. Neste sentido, vamos considerar três representações artísticas sobre a cultura helênica que nos permitem identificar a força plástica do modelo grego e suas reverberações para o arcabouço estético da humanidade:

Figura 2 – *Ulisses e as Sereias*, tinta a óleo sobre tela, 100,6 x 202 cm de John William Waterhouse – National Gallery of Victoria, 1891



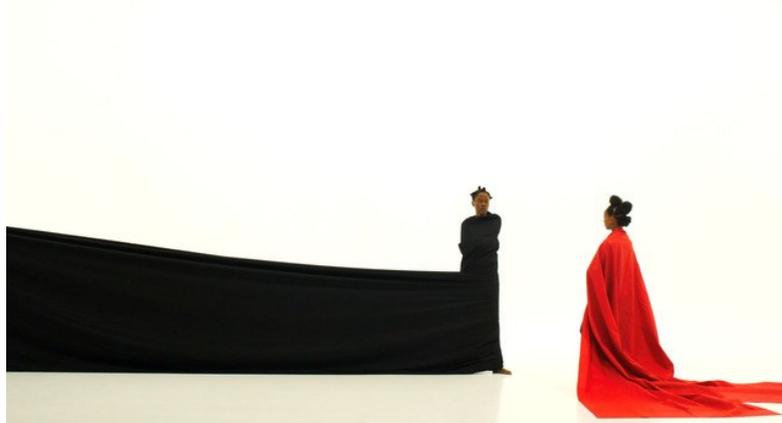
Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ulisses_e_as_Sirenas_\(pintura_de_1891\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ulisses_e_as_Sirenas_(pintura_de_1891)).
Acesso em: 5 jul. 2021.

Figura 3 – *O Édipo e a Esfinge*. Pintura a óleo sobre tela 189 × 144 cm de Jean Dominique Ingres – Museu do Louvre, 1827



Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89dipo_e_a_Esfinge_\(Ingres,_Louvre\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89dipo_e_a_Esfinge_(Ingres,_Louvre)). Acesso em: 5 jul. 2021.

Figura 4 – *Grada Kilomba*. Série Ilusions, v. III – Antígona, 2019



Disponível em: <https://www.artsy.net/artwork/grada-kilomba-illusions-vol-iii-antigone>. Acesso em: 5 jul. 2021.

As três imagens apresentadas se configuram como herdeiras estéticas⁶ da cultura grega desde o período homérico até o helenístico. Elas demonstram a força criativa da civilização grega e o seu legado para a posterioridade. A pintura de John William Waterhouse, intitulada

⁶ A história da arte até o Impressionismo era basicamente constituída de imagens que representavam temáticas da mitologia grega. Este era, inclusive, um indício de um artista que estava em consonância com os cânones da tradição estética e literária do Ocidente. Até a contemporaneidade permanece o interesse pela cultura helênica, no entanto, com a Arte Moderna e mais especificamente o movimento liderado pelos impressionistas, essas representações se modificaram para a esfera do cotidiano e a vida nas cidades.

Ulisses e as Sereias, 1891 (Figura 2), nos apresenta no final do século XIX uma das cenas mais emblemáticas da Odisseia de Homero, o momento em que Ulisses (Odisseu) é amarrado ao mastro do navio com os ouvidos destampados para suportar o encantamento da morte advindo do canto das sereias. Enquanto sua tripulação permanece com ceras nos ouvidos, o guerreiro resiste ao canto da morte emanado na beleza; já a pintura de Jean Dominique Ingres, intitulada *O Édipo e a Esfinge*, 1825 (Figura 3), retrata no final do Neoclassicismo francês o diálogo entre Édipo e a Esfinge, momento este em que o protagonista descobre que matou o pai e casou-se com a mãe. Sendo esta tragédia de Sófocles demasiadamente importante para os desdobramentos da cultura ocidental. Na contemporaneidade, nos deparamos com a vídeo-performance da série *Ilusions v. III*, da artista portuguesa Grada Kilomba, ao encenar a tragédia de Antígona com personagens e corpos pretos, problematizando questões de gênero, o papel da mulher e quais as verdades cabíveis produzidas pelo legado da civilização grega à cultura do ocidente.

Esses três exemplos nos permitem retornar de maneira mais enfática ao texto de Nietzsche e à interpretação de Acampora. Quando o pensamento nietzschiano se apropria da tragédia grega, este não o faz pelo viés de uma análise tradicional e estrutural da arte grega como era produzida até então. Sendo uma das maiores referências desse uso, a análise aristotélica da tragédia e o conceito de Catarse:

Além disso, a forma como Nietzsche caracteriza a dinâmica fundamental da disputa entre apolíneo e dionisíaco, e sua atração pela antiga tragédia grega, tem implicações significativas para o entendimento tradicional de Aristóteles quanto à fonte do prazer derivado por meio do consumo dessa arte. O problema da beleza da tragédia é explicar por que imagens tão horríveis de destruição humana deveriam ser-nos belas, prazerosas. Para Nietzsche, as tragédias são agradáveis não porque nos oportunizam uma purificação moral da piedade e do medo – a catarse, segundo Aristóteles – ou porque tais cenas satisfazem um desejo por violência, mas porque elas possuem efeitos transformadores e positivamente induzem a um sentimento de poder criativo. (ACAMPORA, 2018, p. 89).

Neste viés, o sentimento de poder criativo produzido pela formação de um ágon estético, é de suma importância na leitura que Nietzsche elabora a respeito da existência grega, perpassa um Eros que mesmo nas batalhas mais cruéis reinventa a si e a cultura ao seu redor. Uma formação que permita um processo de transfiguração estético nos leva a empatia e a alteridade. Mais do que vivermos os dilemas éticos apresentados em Homero, nas tragédias de Édipo e Antígona, nos interessa experimentar o ágon artístico, as possíveis disputas com o destino trágico do herói e inclusive nos aliviarmos ao percebermos que essa não é a nossa vida. O papel

da arte de inventar fantasias do viver nos permite a possibilidade de transformar os pesares e as contradições que cada cultura carrega.

Na paideia grega esses jogos faziam parte do processo formativo dos jovens. As olimpíadas eram eventos que tinham enquanto escopo preparar a juventude para sustentar as suas escolhas e proteger a cidade. “O gênio helênico havia preparado ainda uma outra resposta para a questão: “O que quer dizer uma vida de lutas e vitória?”, e essa foi a resposta que deu ao longo de toda a envergadura da história grega” (NIETZSCHE, 2005, p. 27). Talvez esta seja uma das perguntas cabais para a formação de uma cultura, ou seja, o quanto de força seria necessário empreender para que as lutas não fossem interpretadas enquanto ressentimentos que envenenam a alma e às gerações; e sim impulsos vitais e criativos que interpretam a importância da tradição; a sua superação e a vida em um único mundo que é este que habitamos. O resto é imaginação e é alentador saber que ela existe. Jaeger em sua famosa compilação sobre a formação do sujeito na Grécia Antiga, já constatava a importância tanto dos jogos olímpicos quanto de uma força artística emanadora dos mesmos:

Conta Platão que era opinião geral no seu tempo ter sido Homero o educador de toda a Grécia. [...] A concepção do poeta como educador do seu povo – no sentido mais amplo e profundo da palavra – foi familiar aos gregos desde sua origem e manteve sempre a sua importância. [...] A não separação entre estética e ética é característica do pensamento grego primitivo. O procedimento de separá-las surge relativamente tarde. Para Platão, ainda, a limitação do conteúdo de verdade da poesia homérica acarreta imediatamente uma diminuição no seu valor. Foi a antiga retórica que fomentou pela primeira vez a consideração formal da arte e foi o cristianismo que, por fim, converteu a avaliação puramente estética da poesia em atitude espiritual predominante. [...] Homero, e com ele todos os grandes poetas da Grécia, deve ser considerado, não como simples objeto da história formal da literatura, mas como o primeiro e maior criador e modelador da humanidade grega. [...] A poesia só pode exercer uma tal ação se faz valer todas as forças estéticas e éticas do homem. (JAEGER, 2013, p. 60-61).

Nessa esteira se destaca a interpretação de Paul Raimond Daniels em seu artigo “*The Birth of Tragedy: Transfiguration through Art*” (2019), ao mencionar o Nascimento da Tragédia enquanto uma transfiguração pela via da arte. Daniels aborda como o trágico se transfigura em poetas como Ésquilo e Sófocles. Como o estranho que nos habita pode ser encenado e como Nietzsche se apropriou da estratégia grega de manipular o sofrimento e os horrores da existência de forma artística. De certa maneira, vale pensar que esta foi a estratégia nietzschiana de confrontar a sua época, a modernidade, a *decadence*, os designios de uma

formação que tem na racionalidade suas premissas fundamentais, sendo a efetividade da razão moderna questionada sob diferentes prismas:

*Yet Nietzsche contended that, projected into art, this naked, tragic view of human experience appeared to the Greek to be transfigured into something sublime and ineluctably seductive, and the question as to whether life ought to be affirmed or denied came to be answered decisively, intuitively and with visceral certainty. Through the experience of tragic art, the human subject was herself transfigured: transfixed by the chorus, she could identify with inevitable suffering of the tragic hero, and by immersion in the beauty of the stage she could simultaneously valorise that identity as her very raison d'être, a fate ennobled by the heroes and gods themselves. Through the transfiguration of the tragic drama, we have the life-affirming catchcry of *The Birth of Tragedy*, that 'only as an aesthetic phenomenon is existence and the world eternally justified'.⁷ (BT, 33 (§5)). (DANIELS, 2019, p. 148).*

Interpretar a existência humana como um fenômeno estético, para assim justificá-la, é o legado da arte trágica compreendida por Nietzsche, onde os gregos encenaram os seus dramas mais profundos, levando para o palco as evidências de que no mundo a crueldade está presente. No entanto, é preciso a construção de forças criativas para encenar os sentimentos mais contraditórios que pulsam no humano, em vez de matar ou encaminhar-se para a destruição, se faz arte, se põe na cena os desejos e artimanhas mais perversas. O trágico, como esse sentimento ímpar leva a mobilizar a vida e seus impulsos.

2.2 A PORTA DA CIVILIZAÇÃO CRISTÃ

A porta da civilização cristã nos permite adentar a cultura do cristianismo em que a própria transfiguração do corpo de Cristo, narrada no novo testamento da Bíblia, mais especificamente no livro de Mateus, descreve a aparição de Cristo aos seus três apóstolos em uma montanha conhecida como Monte da Transfiguração – um lugar de milagres – sendo que a marca dessa diferença é que o milagre se faz no próprio Cristo. Ainda é misteriosa a escolha nietzschiana pelo termo transfiguração, como o mesmo distorce e se apropria desse conceito

⁷ “No entanto, Nietzsche afirmava que, projetada na arte, essa visão nua e trágica da experiência humana parecia aos gregos se transfigurar em algo sublime e inelutavelmente sedutor, e a questão de saber se a vida deveria ser afirmada ou negada veio a ser respondida de forma decisiva, intuitiva e com certeza visceral. Pela experiência da arte trágica, o sujeito humano se transfigurou: hipnotizado pelo coro, pôde se identificar com o sofrimento inevitável do herói trágico e, pela imersão na beleza do palco, pôde valorizar ao mesmo tempo essa identidade como sua própria razão de ser. Um destino enobrecido pelos próprios heróis e deuses. Através da transfiguração do drama trágico, temos o grito contundente de afirmação da vida de O nascimento da tragédia, que “apenas como um fenômeno estético é a existência e o mundo eternamente justificado.” (BT, 33 (§5), tradução da autora).

tão importante para o cristianismo. Afinal, na premissa nietzschiana transfigurar parece ter o sinônimo de superação e experimentação de um sujeito como artista da própria vida.

Figura 5 – *Transfiguração*. Óleo sobre tela, 410 x 279 cm (1518-1520), de Rafael.
Pinacoteca do Vaticano



Disponível em: <http://warburg.chaa-unicamp.com.br/img/obras/10trans.jpg>.
Acesso em: 5 jul. 2021.

Nietzsche se refere a pintura *Transfiguração* (Figura 5) de Rafael⁸ para abordar o conceito de transfiguração em *O Nascimento da tragédia*. Nessa obra de óleo sobre tela do século XVI, é possível observar o momento do milagre de Cristo transformado em Deus e os dramas terrenos abaixo desse momento de iluminação divina. Em uma atmosfera celestial, apolínea, investida pelo branco e azul, o Cristo de Rafael está suspenso no ar. A *Transfiguração* foi encomendada ao pintor renascentista no outono/inverno de 1516 pelo cardeal Giulio d' Médici, futuramente papa Clemente VII (1523-1534). A obra representa em uma montagem dois episódios extraídos dos Evangelhos de Mateus, Lucas e Marcos. Na parte superior da

⁸ Rafael Sanzio (1483-1520) foi, dentre as maiores figuras da escola da Alta Renascença (Leonardo, Michelângelo e Rafael) eleito o mais popular. Enquanto os outros dois eram reverenciados, Rafael era adorado. No Renascimento começa a se desenvolver e institucionalizar a prática do Mecenato, neste contexto, os artistas eram financiados para elaborar obras de arte que fossem esteticamente condizentes com os valores prescritos principalmente pela igreja católica e as famílias ricas da época. O Renascimento será uma época marcada pela descoberta enigmática de traços da escultura período da antiguidade grega “O Laocoonte” dos escultores: Agesandros, Polydoros e Athénodoros. O que marcou a atenção dos artistas renascentistas foi principalmente os traços de sofrimento dos personagens da obra de arte, o exato momento que duas serpentes tomam os corpos de Laocoonte e seus dois filhos.

pintura, olha-se Cristo transfigurado, acontecimento central da narrativa bíblica da incorporação de Deus em seu filho.

Na parte baixa, por sua vez, é representado o milagre do menino possesso levado por seus pais aos apóstolos, que, no entanto, não podem curá-lo na ausência de Cristo, que, como escreve Mateus em seu evangelho, intervirá em pouco tempo, tão logo descesse do Monte Tabor para liberar o garoto do espírito que o possuía. O tema da parte inferior alude à figura do papa, Leão X, cujo nome é sutilmente evocado por meio da metáfora do *Christus Medicus* (Cristo médico), imagem muito difundida nos panegíricos pontificiais daqueles anos, em que se espalhava a reforma luterana. A combinação peculiar dessas cenas evangélicas distintas era tradicional na liturgia e iconografia. (RAFAEL, 2011, p. 126).

Na pintura de Rafael é possível identificar a figura de Cristo como o “salvador” capaz de curar todas as chagas da humanidade e que sem ele a vida terrena é somente loucura e desalento, é um índice da construção dos valores ocidentais pelo viés da arte. Nietzsche se refere a Rafael como um “desses imortais ingênuos”, a cultura apolínea representando a “dor primordial”:

RAFAEL, ele próprio um desses imortais “ingênuos”, representou-nos em sua pintura simbólica essa despotenciação da aparência na aparência, que é o processo primordial do artista ingênuo e simultaneamente da cultura apolínea. Em sua Transfiguração, na metade inferior, com o rapazinho possesso, os seus carregadores desesperados, os discípulos desamparados, aterrorizados, ele nos mostra a reverberação da eterna dor primordial, o único fundamento do mundo: a “aparência” (*Schein*) é aqui reflexo (*Widerschein*) do eterno contraditório, pai de todas as coisas. Dessa aparência eleva-se agora, qual aroma de ambrosia, um novo mundo como que visional de aparências, do qual nada veem os que ficaram enleados na primeira aparência – um luminoso pairar no mais puro deleite e um indorido contemplar radiante de olhos bem abertos. Aqui temos, diante de nossos olhares, no mais elevado simbolismo da arte, aquele mundo apolíneo da beleza e seu substrato, a terrível sabedoria do Sileno, e percebemos, pela intuição (*Intuition*), sua recíproca necessidade. (NIETZSCHE, 1992, p. 40).

Esse desejo de contar a história da cultura ocidental pelas imagens ao reverberar a aparência da aparência, nos remete a plasticidade que a força da “eterna dor primordial” possui. Rafael nas palavras de Nietzsche representa o horror do desamparo da ausência de um Deus para guiar os humanos na terra. Já em *Aurora*, aforismo 8, Nietzsche (2008, p. 12) aborda: “Transfiguração — Os que sofrem desorientados, os que sonham confusos, os que se encantam com o sobrenatural — estas são as três classes em que Rafael divide a humanidade. Já não é assim que enxergamos o mundo — e também Rafael já não poderia vê-lo assim hoje: ele

contemplaria uma nova transfiguração”. Será que Rafael contemplaria uma nova transfiguração? As três classes de pessoas abordadas por Nietzsche, nos permite pensar o processo formativo humano, assim como podemos identificar com a Divina Comédia de Dante Alighieri: inferno, purgatório e paraíso. A cultura ocidental constituída em tríades: “Deus, pai e espírito santo” Dessa forma, é possível identificar como a humanidade se estruturou desde que uma boa parte do mundo ocidental se tornou cristão.

Nietzsche pontua a partir de Rafael como a transfiguração na civilização cristã se manifesta. Importante destacar a influência das aulas de Jacob Burckhardt para a interpretação nietzschiana do Renascimento e, de certa forma, da história. Burckhardt escreveu a obra: “A Cultura do Renascimento na Itália: Um Ensaio de 1860 e A Era de Constantino de 1852”, no qual elabora um processo de montagem cultural das obras artísticas da renascença e os costumes daquela época, destacando sua admiração pelos grandes artistas e pensadores renascentistas. Sendo o próprio termo Renascimento Cultural uma interpretação do século XIX, podendo ser interpretado como um movimento que também retorna aos ideários greco-romanos como grandes exemplos civilizatórios, uma característica muito presente na adoração nietzschiana acerca do trágico.

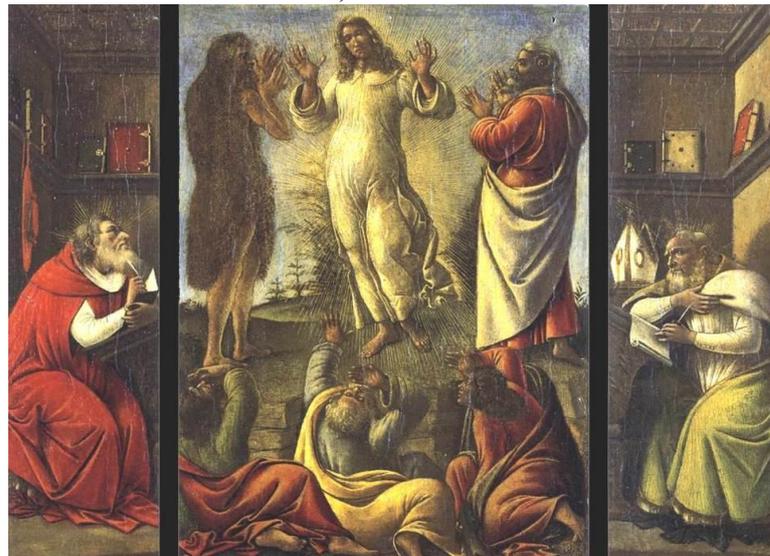
Para Burckhardt a noção de história, enquanto perspectiva, realça a possibilidade de múltiplas interpretações acerca dos fatos do passado. Tanto que para este a história não deveria se preocupar com o relato e sim com a necessidade de se pintar o retrato de uma época. Nietzsche realça em uma carta de 1870-71 a seu mestre, a importância de suas aulas para a sua formação. Ernani Chaves no artigo “Cultura e política: o jovem Nietzsche e Jakob Burckhardt”, aborda os passos que permitiram o encantamento de Nietzsche pelo mestre Burckhardt quando este chegou a Basiléia, vindo este a se tornar seu vizinho. Chaves argumenta a partir de cartas desse período, como Nietzsche descrevia admiravelmente seu novo “amigo”:

A Rodhe, em 29.05.1869, ele comenta: “Estabeleci relações próximas, desde que cheguei, com o excepcionalmente inteligente (*geistvollen Sonderling*) Jakob Burckhardt; alegro-me sinceramente com isso, porque descobrimos uma maravilhosa congruência em nossos paradoxos estéticos”. À mãe (carta de meados de junho de 1869) e a Paul Deussen (carta de julho de 1869), ele reafirma esta intimidade. Mais de dois anos depois, em cartas a Gersdorff (de 18.11.1871) e a Rodhe (de 23.11.1871), não deixou de registrar que “festejara” com Burckhardt o “Dia das Bruxas” (*Dämonenweihe*). Em 15.02.1870, emprestou da Biblioteca da Universidade, o *Die Zeit Constantin’s des Grossen*, publicado em 1853 (Nietzsche, 17, p. 19). Na mesma carta a Gersdorff citada acima, Nietzsche conta que assistiu às conferências de Burckhardt sobre “o estudo da história”, aproveitando para descrever seu contato amigável com “este homem mais velho e particularmente superior” que, “confidencialmente”, em um passeio, chamara Schopenhauer de “o nosso

filósofo”. A admiração é descrita sem meias-palavras: “Participo, uma hora por semana, das preleções sobre o estudo da história e acredito ser o único dentre os 60 participantes que compreende a profundidade do andamento de seus pensamentos, com suas particularidades, refrações e desvios, onde o conteúdo roça a reflexão. Pela primeira vez, tenho prazer em uma aula, pois ela é do tipo que gostaria de dar quando envelhecer”. (CHAVES, 2000, p. 42).

Essa admiração nietzschiana por Burckhardt nos remete à importância de se deixar encantar pelo conhecimento da maestria, a busca pelo exemplo, não obstante esse é um dos ofícios caros à educação. Neste contexto, nos propomos aqui a estender esse imaginário, trazendo para a nossa discussão um cânone do mundo artístico, como foi Botticelli (1445-1510). Ambos apresentam, imagetivamente, a construção da humanidade ao retratar acontecimentos históricos que marcaram uma noção de humanismo no que será compreendido posteriormente enquanto natureza, civilização e cultura.

Figura 6 – *Transfiguração, São Jerônimo e São Agostinho*. Têmpera sobre madeira, 28 x 36 cm de Sandro Botticelli, Galleria Pallavicini 1500



Disponível em: http://warburg.chaa-unicamp.com.br/img/obras/1500c_transfiguracao.jpg.
Acesso em: 5 jul. 2021.

O fenômeno da transfiguração de Cristo, exposto na pintura de Sandro Botticelli de 1500, esboça nos lados direito e esquerdo, a imagem de São Jerônimo e do direito Santo Agostinho, os dois em seus espaços ascéticos observando atentamente ao “milagre” e a “glória” do salvador, no centro da imagem transpõe para a cena do infortúnio dos habitantes terrenos ao louvarem a Cristo no alto de sua iluminação. São Jerônimo foi responsável pela tradução da Bíblia para o latim, mais comumente conhecida como *Vulgata*. Na tradição cristã São Jerônimo

é reconhecido junto com Santo Agostinho como um dos quatro doutores latinos, além de ser considerado o santo padroeiro dos tradutores, enciclopedistas e bibliotecários. Tanto Jerônimo como Agostinho são narradores da cultura perpetuada pelo cristianismo, de certa forma podemos observar na pintura de Botticelli como os mesmos encenam um dos dramas existenciais mais caros a humanidade: a noção de finitude. São narradores de um mundo constituído de horrores e a importância da ascendência celestial à vida eterna.

Tanto Nietzsche como Buckhardt se apropriaram das heranças culturais do Renascimento, dessa forma esse movimento artístico, cultural e filosófico estava entrançado nas negociações com a igreja católica e nos embates religiosos com o protestantismo. Os artistas deste período negociavam entre a representação desejada e o investimento financeiro agregado para as suas sobrevivências, não obstante, os temas religiosos apareciam em muitas situações representados em figuras do cotidiano, mesmo que a temática fosse abordada de uma maneira a elevar os medos e as tormentas do sofrimento terreno. As pinturas renascentistas também possuíam o caráter de educar para o sofrimento ao representar nas telas expressões de dor e angústia, lembrando os seres humanos de que a servidão aos dogmas religiosos era de suma importância, além de evidenciar que a vida terrena é constituída de sofrimento e pecado. Em muitas ocasiões os artistas buscavam formas de burlar esses condicionantes estéticos, inserindo por exemplo, traços humanos em figuras de santos, músculos como formas de estudos de anatomia⁹, afinal, não era permitido que as pessoas estudassem o corpo humano, considerado algo inferior comparado à vida divina.

Há uma tradição que é constantemente recontada em seu fio de historicidade, e Nietzsche sabia muito bem disso, não é à toa toda a importância dada em sua obra a interpretação dos acontecimentos históricos. Neste horizonte de perspectivas é preciso constantemente refletir acerca da importância de uma formação humana que permita transfigurar os fatos sem desconsiderar a sua importância histórica. Contar a história da

⁹ Ver os comentários acerca dos afrescos da Capela Sistina pintados por Michelângelo. “Michelângelo começou cedo na arte de dissecar cadáveres. Tinha apenas 13 anos quando participou das primeiras sessões. A ligação do artista com a medicina foi reflexo da efervescência cultural e científica do Renascimento. A prática da dissecação, que se encontrava dormente havia 1.400 anos, foi retomada e exerceu influência decisiva sobre a arte que então se produzia. “O Michelângelo anatomista costuma ser negligenciado pelos historiadores, e conhecê-lo melhor é fundamental para compreender como seu profundo conhecimento anatômico ficou registrado e escondido, até hoje, em sua obra”, dizem os autores. Segundo Ascanio Condivi, assistente de Michelângelo e autor de uma de suas primeiras biografias, a maioria dos corpos dissecados pelo artista era de criminosos executados, mas alguns provinham de hospitais. Em uma passagem de seu livro sobre os problemas de saúde e as dificuldades de Michelângelo para trabalhar na velhice, Condivi reforçou a intensidade dessas sessões: “a manipulação por tanto tempo de cadáveres afetou seu estômago de uma forma tal que ele já não come nem bebe direito”. O envolvimento de Michelângelo com a dissecação de cadáveres era tão intenso que o artista chegou a pensar em transformar seu conhecimento num tratado de anatomia”. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp_hoje/ju/junho2004/ju256pag12.html. Acesso em: 15 mar. 2022.

humanidade tendo como seu suporte a transfiguração em imagens, nos diz da necessidade de construirmos gerações suficientemente fortes que não sofram de um “analfabetismo da imaginação”¹⁰. Expressão está apontada por Luiz Camnitzer ao mencionar a importância de formarmos sujeitos inventivos, letrados no campo da cultura e de suas tradições para assim serem transfiguradores em suas próprias existências.

2.3 A PORTA DA INTERPRETAÇÃO MODERNA

A interpretação nietzschiana dos modos de viver moderno extrapola diferentes campos da existência humana. Como um filósofo preocupado com a importância da vida, Nietzsche de fato percorreu muitas saúdes e doenças. Sua época ardia, assim como a busca enigmática por tensionar os diferentes valores que compõem o humano. Ao abrir a porta da interpretação moderna nos vimos diante de um arsenal de transformações e de questionamentos acerca da civilização que começa a se formar pelo viés da ciência, do peso histórico e da arte que se apresenta como um espelho mediante a transitoriedade dos acontecimentos. O legado é extenso, por isso o conceito de transfiguração aparece em diferentes obras do filósofo e contextos, ora marcando uma crítica contundente ao papel da arte, do fazer do artista e dos métodos científicos. Nestes aforismos é inegável a importância da formação humana, como a arte desempenhou e desempenha um papel de suma importância.

No entanto, essa experiência incorpora não somente um sentido estético presente no “belo”, mas de como a existência deve ser encarada como uma obra em processo. Tarefa para mestres da suspeita, que ensinam como enfrentar o perigo de se estar vivo.

O Além na arte. — Não é sem profundo pesar que admitiremos que os artistas de todos os tempos, em seus mais altos voos, levaram a uma transfiguração celestial exatamente as concepções que hoje reconhecemos como falsas: eles glorificam os erros religiosos e filosóficos da humanidade, e não poderiam

¹⁰ Em maio de 2021 o artista uruguaio Luiz Camnitzer escreveu uma carta intitulada: “*Las enseñanzas del profesor COVID*”, no qual menciona a importância de formarmos gerações que não se percam em um “analfabetismo da imaginação”, sendo este o mais árido e triste para o desenvolvimento de uma cultura. “*Entender al arte exclusivamente como una disciplina especializada dirigida a la producción de obras de arte es una aberración pedagógica y por lo tanto social. Es la visión de los fragmentos flotantes en el caldo. Esto permite utilizarlo como un apéndice disciplinario, accesible para unos pocos elegidos, y algo que se puede agregar o quitar caprichosamente. Sin embargo, más allá de su función artesanal, el arte es un instrumento cognoscitivo. Su ausencia del proceso educativo crea los “analfabetos de la imaginación” que nos rodean. Leer y escribir son actividades para ayudar a articular los pensamientos y no para sacar premios de literatura. El arte integrado en la educación está para afinar los mecanismos de la imaginación y el pensamiento crítico, no para ser aceptado en un museo. El museo presente se limita a guardar algunos fragmentos flotantes y trata de comer el caldo con un tenedor.*” Disponível em: <https://redplanea.org/las-ensenanzas-del-profesor-covid-carta-de-luis-camnitzer-a-la-comunidad-planea/>. Acesso em: 11 jun. 2021.

fazê-lo sem acreditar na verdade absoluta desses erros. Se a crença em tal verdade diminui, empalidecem as cores do arco-íris nos extremos do conhecer e do imaginar humanos: então nunca mais poderá florescer o gênero de arte que, como a Divina comédia, os quadros de Rafael, os afrescos de Michelangelo, as catedrais góticas, pressupõe um significado não apenas cósmico, mas também metafísico nos objetos da arte. Um dia, uma lenda comovente contará que existiu certa vez uma tal arte, uma tal crença de artista. (NIETZSCHE, 2000, p. 84).

Nietzsche apresenta no aforismo 220 de *Humano Demasiado Humano I* certo desalento em relação à arte, como essa “transfiguração celestial” proporcionada pelos artistas possibilita que se mantenha “um ideal de humanidade”, como a arte auxilia e auxiliou a contar uma espécie de história. “As cores do arco-íris nos extremos do conhecer e imaginar humanos” precisam ser constantemente retocados, a preocupação é qual o retoque e restauro estará presente nesta ação. É possível perceber que a forma de narrar os acontecimentos históricos através das imagens, principalmente a partir do século XVIII mostra como as grandes batalhas da humanidade e seus possíveis feitos heroicos eram pintadas conforme o ideal do artista e das forças políticas vigentes na época. Essa espécie de “sentimento heroico” provocado pelas imagens se encontra muito presente na obra de Jacques-Louis David (1748-1825) e o neoclassicismo¹¹. Estética está que remonta à antiguidade grega e seu arcabouço mitológico.

Nesse sentido, Nietzsche atenta para a semibarbárie que pertence à humanidade e ao sujeito moderno. Se a “história da humanidade é a história da barbárie” como mencionou Walter Benjamin em sua tese sobre o conceito de história, no início do século XX¹², para Nietzsche nosso “senso histórico”, nós, os “semibárbaros”, nos compensamos pelo perigo, pela incerteza, uma medida estranha:

Nós, homens de “senso histórico” — temos a nossa virtude, isto é inegável, somos despreziosos, desinteressados, modestos, valorosos, cheios de abnegação, de reconhecimento, de boa vontade, e apesar disso, nosso gosto não é, talvez, o melhor. Confessemos, pelo menos uma vez, aquilo que para

¹¹ Movimento neoclássico, segundo E. H. Gombrich, caracterizou-se pela construção de cenas heroicas, advento que marcou a modernidade e a estética artística voltada para os ideais científicos e racionalistas: “Em fins do século XVIII, parecia que o terreno posto pelos ideais do Classicismo pouco a pouco se reduzia. Chegamos efetivamente à modernidade, que despontou quando a Revolução Francesa, em 1789, pôs um ponto final em tantas premissas que haviam sido inquestionáveis por centenas, senão milhares, de anos, e, assim como essa Revolução teve suas raízes na Idade da Razão, o mesmo vale para as mudanças nas concepções de arte. A primeira delas se refere à atitude do artista com relação ao “estilo” [...] As pessoas sentiam estar vivendo tempos heroicos, e consideravam os eventos de sua própria época tão dignos da atenção do pintor quanto os episódios da história grega e romana” (GOMBRICH, 1988, p. 363-64).

¹² “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo.” (BENJAMIN, 1987, p. 222-232).

nós, homens do senso histórico, é mais difícil de sentir, apreender, gostar, preferir, aquilo que no fundo se mostra predisposto e contrário, é precisamente a perfeição, a suprema maturidade de toda civilização e de toda arte, tudo aquilo que é verdadeiramente aristocrático nas obras e nos indivíduos, o momento de suprema indiferença, de tranquilidade, a frieza dourada, que é a propriedade de todas as coisas próximas à perfeição. Talvez a nossa grande virtude do senso histórico seja o oposto necessário do “bom” gosto ou pelo menos do “melhor” gosto, que só sabemos reproduzir em nós com dificuldade. Hesitantemente, e constrangidos naqueles momentos poucos e raros de suprema felicidade e transfiguração na vida humana, naqueles momentos miraculosos nos quais uma grande força se deteve voluntariamente frente ao desmesurado e ao infinito, e sente exuberantemente um gáudio sublime num conter-se repentinamente, imobilizar-se, em manter-se firme num terreno ainda vacilante. Esta medida é estranha para nós. Confessamo-lo, aquilo que provoca interesse é precisamente o infinito, o desmesurado. Como o cavaleiro transportado pelo seu ginete numa corrida vertiginosa, nós, diante do infinito abandonamos as bridas, nós homens modernos, nós, homens semibárbaros, e sentimos apenas então a nossa felicidade, quanto maior for o perigo. (NIETZSCHE, 2005, p. 148).

Nietzsche neste fragmento de *Além do Bem e do Mal*, em certa medida, diferente de Walter Benjamin, diagnostica o desejo da barbárie para além dos acontecimentos históricos, como algo que pertence ao humano, às forças que compõem um desejo de destruir, mas também de criar valores, criar vidas. Nesse risco, esse interstício, que podemos chamar também de criação, é possível construir um paralelo com Freud e a psicanálise, área de conhecimento que começou a florescer no final do século XIX. Nietzsche nos fala de um humano constituído de forças, um semibárbaro; Freud nos fala das pulsões¹³ (*Trieb*), de uma posição subjetiva que nos constitui como sujeitos no mundo, em uma carta de 1932 escrita para Einstein sobre como seria possível impedir a guerra, o psicanalista responde:

Nossa teoria mitológica dos instintos facilita-nos encontrar a fórmula para métodos indiretos de combater a guerra. Se o desejo de aderir à guerra é um efeito do instinto destrutivo, a recomendação mais evidente será contrapor-lhe o seu antagonista, Eros. Tudo o que favorece o estreitamento dos vínculos emocionais entre os homens deve atuar contra a guerra. Esses vínculos podem ser de dois tipos. Em primeiro lugar, podem ser relações semelhantes àquelas relativas a um objeto amado, embora não tenham uma finalidade sexual. A psicanálise não tem motivo porque se envergonhar se nesse ponto fala de amor, pois a própria religião emprega as mesmas palavras: Ama a teu próximo como a ti mesmo. Isto, todavia, é mais facilmente dito do que praticado. O segundo vínculo emocional é o que utiliza a identificação. Tudo o que leva os homens a compartilhar de interesses importantes produz essa comunhão de sentimento, essas identificações. E a estrutura da sociedade humana se baseia nelas, em grande escala. (FREUD, 2005, p. 41).

¹³ Ver a obra: *A pulsão e seus destinos*, de 1915, na qual Freud se detém a elaborar uma teoria das pulsões ao abarcar o campo da psique humana e da fisiologia (conforme: FREUD, 2020, p. 15).

O famoso embate entre Eros e Tânatos como fundante de um processo civilizatório, uma força que impele para a vida e outra para o reino de Hades, condutor dos processos de finalização e morte. Cintia Vieira em seu artigo “Nietzsche, Freud e o problema da cultura” (2000, p. 43), problematiza os encontros e diferenças entre esses dois narradores dos modos de vida moderna. Enquanto em Nietzsche a transvaloração dos valores do mundo da cultura são os dispositivos essenciais para o diagnóstico de uma outra forma de humanidade, em Freud é a convivência com o “mal-estar da cultura” que nos possibilita criar laços afetivos e sociais, pois é preciso lidar com a nossa parcela de amor e ódio frente ao outro, de morte e vida para fundar um processo civilizatório. Dessa forma, uma educação que consiga contemplar a transfiguração desses afetos em emblemas estéticos seria uma via de acesso para a manutenção da cultura e de suas possíveis contradições.

Torna-se difícil discordar da concepção de que há uma violência no educar, não saímos ilesos do processo de conhecimento. Desde a tenra idade somos forçados a alcançar lugares e descobrir desejos que nossos corpos, experiências familiares e culturais muitas vezes não nos ensinaram. Estar no mundo com o nosso desamparo é uma tarefa difícil, curiosa que exige maestria e responsabilidade. Vieira (2000, p. 48), ainda destaca como o conceito de sublimação é interpretado de forma distinta no pensamento de Freud e Nietzsche. Para o primeiro é a renúncia pulsional que permite a construção civilizatória, e é preciso lidar com esse “objeto perdido”; já para Nietzsche essa força da sublimação pode se encaminhar para o fenômeno artístico:

Para Nietzsche, a sublimação é a afirmação da grande força do indivíduo, não envolvendo, portanto, uma busca por maior adequação a uma determinada comunidade. Além disso, o fato de que os instintos não possam ser completamente satisfeitos origina uma tensão que pode ser vivida sem sofrimento, de maneira criativa. Melhor dizendo, Nietzsche defende a possibilidade de criar uma maneira de viver essa tensão entre instintos que escape da oposição entre abstinência e satisfação. Mas, para Freud, o homem é e será sempre obrigado a uma renúncia pulsional. Esta é a origem do mal-estar inerente a toda e qualquer civilização. Examinemos, portanto, o problema da civilização tal como é apresentado por Freud em *O mal-estar na civilização*. Civilização é definida, nesse texto como o conjunto de realizações e regras para “proteger os homens contra a natureza” (FREUD 6, p. 47) e reger o relacionamento entre eles. Assim, a civilização traz o benefício de impedir que o mais forte sempre prevaleça sobre o mais fraco, delegando o poder à comunidade e não mais ao indivíduo pela instituição da justiça. (VIEIRA, 2000, p. 48)

Nietzsche e Freud compreendem o complexo de forças que compõe o humano de formas distintas, mas essa diferença não invalida o fato de que os dois foram sobreviventes dos

acontecimentos que marcaram suas épocas e que tomaram para si a tarefa de diagnosticar as nuances e lapsos que permitem inventar diante do labirinto das incertezas. O século XIX marca uma trajetória ímpar na produção científica no tocante ao desenvolvimento da técnica, explorar novos territórios do saber, experimentar o corpo humano e dissecá-lo, identificar que possuímos caminhos ocultos em nossa psique, como é o caso do inconsciente e a interpretação dos sonhos. A razão, gloriosamente festejada nos métodos positivistas e no alargamento das cidades, começa a ser mais amplamente questionada.

Importante destacar que Freud também irá se debruçar sobre o tema da criação artística e o efeito das obras de arte sobre o espectador, principalmente no início do século XX. Em um dos seus ensaios intitulado “O poeta e o fantasiar”, de 1908, ele se refere ao instante do brincar, de como “toda a criança brincando se comporta como um poeta”. Questiona ainda se não deveríamos procurar os primeiros indícios da atividade poética já nas crianças. “À medida que ela cria seu próprio mundo, melhor dizendo, transpõe as coisas do seu mundo, para uma nova ordem, que lhe agrada” (FREUD, 2020, p. 54). Poderíamos pensar que a criança sabe adentrar a superfície por profundidade, ao brincar encena múltiplas possibilidades de diálogo com a realidade, mas é preciso uma formação que a eleve para além da condição perpetuada pela infância, que dê condições e recursos para que a inventividade permaneça como matéria-prima de sua existência. Podemos compreender essa relação da teoria freudiana entre a criança e o poeta, como um encontro do artista que ao elaborar sua obra de arte é um adulto que não esqueceu de que brincar é uma coisa séria e uma forma de habitar a realidade contingente e alimentar sua realidade psíquica:

A criança diferencia enfaticamente seu mundo da brincadeira da realidade, apesar de toda a distribuição de afeto, e empresta, com prazer, seus objetos imaginários e relacionamentos às coisas concretas e visíveis do mundo real. Não é outra coisa do que este empréstimo que ainda diferencia o “brincar” do “fantasiar”. O poeta faz algo semelhante à criança; ele cria um mundo de fantasia que ele leva a sério, ou seja, um mundo formado por grande mobilização afetiva, na medida em que se distingue rigidamente da realidade. E a linguagem mantém esta afinidade entre a brincadeira infantil e a criação poética, na medida em que a disciplina do poeta, que necessita de empréstimo de objetos concretos passíveis de representação, é caracterizada como brincadeira/jogo (*spiele*)¹⁴ (FREUD, 2020, p. 54).

Freud continua sua conferência trazendo para o campo reflexivo a importância do elemento artístico quando a criança cresce no mundo da cultura e abandona o brincar por estar

¹⁴ Conforme nota da edição *Obras incompletas de Freud*, da Editora Autêntica (2020, p. 65): “*Spiel, spielen*, jogo, brincadeira, jogar, brincar referem-se também à arte de representar no teatro”.

imerso em compreender psiquicamente “as realidades da vida com a seriedade exigida”. Ao deixar de brincar, a criança investe seu prazer na construção de fantasias, algo constitutivo do humano. No entanto, o que antes era claramente observável como uma brincadeira, torna-se algo mais secreto, a fantasia não é da ordem da exposição e sim, muitas vezes, do campo da vergonha dos sujeitos. A brincadeira aparece como espaço para educar a criança no mundo do adulto, não é à toa as brincadeiras em que as crianças representam situações do mundo da cultura, uma mimesis dos papéis sociais. Dessa forma, a obra de arte pode ser o campo do sujeito elaborar ou reinventar suas fantasias ou de uma cultura.

Nietzsche, neste sentido, se reporta na *Gaia Ciência* (2012, p. 15) aos gregos, como os mestres que sabiam estar entre a superfície da encenação e a profundidade dos desejos mais recônditos do humano:

Oh, esses gregos! Eles entendiam do *viver*! Para isto é necessário permanecer valentemente na superfície, na dobra, na pele, adorar a aparência, acreditar em formas, em tons, em palavras, em todo o Olimpo da aparência! Esses gregos eram superficiais – por *profundidade*! E não é precisamente a isso que retornamos, nós, temerários do espírito, que escalamos o mais elevado e perigoso pico do pensamento atual e de lá olhamos em torno, nós, que de lá olhamos *para baixo*? Não somos precisamente nisso – gregos? Adoradores das formas, dos tons, das palavras? E precisamente por isso – artistas?

Transfigurar os acontecimentos como um artista que manipula as formas, como o ágon da época homérica ao narrar os embates heroicos com a finalidade de educar e promover uma cultura guerreira. Esse vislumbre de um ideal da antiguidade grega, que talvez nunca tenha existido, permitiu e talvez ainda permita um rasgo de fantasia no imaginário dos sujeitos modernos. A questão não é idolatrar uma cultura, mas sim, como podemos permitir que a cultura seja constantemente recontada à luz de um palco itinerante, como um teatro mambembe se deslocando com os seus personagens, dramas, sem perder de vista o legado da humanidade. Talvez seja essencial que a questão “O que desejamos para as gerações vindouras” seja preservada no mais alto grau e distância das idiossincrasias de nossa época.

3 LOU SALOMÉ E VIRGÍNIA WOOLF: A VIDA TRANSFIGURADA

Lou-Andreas Salomé (1861 -1937) e Virgínia Woolf (1882-1941), foram duas pensadoras que em seus contextos históricos marcaram a sua época. Lou-Salomé na filosofia e psicanálise; Virgínia na literatura. Uma russa, a outra inglesa. Uma no século XIX, a outra no início do século XX. Apesar das dificuldades culturais que perpassam a condição de serem mulheres em tempos de muita privação às conquistas femininas, ambas deixaram um legado para a formação humana que perpassa a insistência de uma vida transfigurada.

A importância de refletirmos o legado de Salomé e Woolf diz respeito à preocupação de ambas com a formação de sujeitos inventivos que deem conta das urgências de seu tempo, assim como Lou e Virginia buscaram uma educação transfiguradora que produzisse sentido em suas existências, em uma época que esse não era bem um direito conquistado pelas mulheres¹⁵. Lou se refere à construção de uma visão afirmativa da vida pelo viés filosófico e psicanalítico, ao estilo de Hypomnémata grego, escreve suas memórias na obra publicada postumamente de *Minha Vida* em português. No entanto, Lou intitulou seu manuscrito de *Grundriss einiger Lebenserinnerungen*¹⁶ (Esboço de algumas recordações da vida), dedica seu tempo, desejos a firmar junto às contradições do século XIX e da influência nietzschiana e freudiana, uma nova concepção de pensamento que leve em consideração a vida, a condição feminina, os afetos como condição formativa da humanidade.

Virgínia Woolf, além de ser uma grande artista que sobrevive aos tempos, vai olhar para o início do século XX atravessado por duas grandes guerras mundiais e questionar como a guerra poderia ser evitada, para responder a essa questão ela se voltara para a formação das mulheres. Uma forma de impedir a barbárie, é investir na formação das mulheres, retirá-las do espaço da casa privada e permitir que elas ocupem o lugar social que elas possuem de direito. Para isso, na obra *Três Guinéus*, de 1938, Woolf detalhará em um ensaio fictício como seria a construção dessa faculdade de mulheres e como o elemento artístico figuraria como pano de fundo para o processo formativo e social “das filhas dos homens instruídos”.

¹⁵ Apesar de que na Rússia as mulheres já possuíam o direito de estudar, os estigmas eram presentes.

¹⁶ Segundo Dorian Castor (2018, p. 7), na biografia Lou-Andreas Salomé: “Ernst Pfeiffer, amigo dos últimos anos de Lou Andreas-Salomé e seu executor testamentário, publicou as memórias de Salomé sob o título de *Lebensrückblick* (olhar para trás sobre a vida). A tradução francesa, pela PUF, foi publicada em 1977 sob o título *Ma vie*. Lou, no entanto, intitulou seu manuscrito de *Grundriss einiger Lebenserinnerungen* (Esboço de algumas recordações da vida).

3.1 LOU-SALOMÉ E SUA ODE À VIDA

A vida humana – ah!
 A vida sobretudo – é poesia.
 Inconscientes, nós a vivemos, dia a dia
 Passo a passo – mas em sua inatingível
 Plenitude ela vive e se nos traduz em poesia.
 Longe, muito longe da antiga frase.
 ‘Faz de tua vida uma obra de arte’;
 Não somos nós nossa obra de arte.
 (SALOMÉ, 1973, p. 8)

Esse poema escrito por Lou-Salomé esboça a primeira página de sua biografia “Esboço de algumas recordações da vida”. Ser a sua própria obra de arte foi o caminho percorrido por Salomé ao se tornar uma filósofa que insistiu em pensar a vida e viver diferente do que os padrões culturais de sua época exigiam, uma mulher letrada, que buscava ser livre apesar das imposições sociais e subjetivas que acometem as mulheres historicamente. Ser a sua própria obra de arte exige um investimento pesado em abandonar as projeções que a sociedade e a família, constroem como o certo para cada sujeito.

As recordações de vida escritas por Lou pesam entre um narrar filosófico e psicanalítico de suas lembranças, como desde a infância somos moldados pela religião, pela escola, pelos amores, pelos padrões sociais e as contingências que nos acometem. É possível perceber que esta se esforça a maneira freudiana de “lembrar, refletir, perlaborar” e como o filósofo de Nietzsche citado na *Gaia Ciência* ao atravessar muitas tempestades ainda consegue dizer sim à existência, a filósofa que percorre muitas saúdes para chegar a arte da transfiguração filosófica. Lou na primeira página de *Minha Vida, na Experiência Deus*, enaltece:

Assim, vivencia-se primeiramente como que algo já passado, uma rejeição do presente; a primeira “recordação” – assim a chamaríamos mais tarde – é, ao mesmo tempo, um choque, uma decepção pela perda daquilo que não é mais, e alguma coisa de um saber que se vai desenvolvendo, de uma certeza de que ainda teria que ser. Este é o problema de toda a *primitiva humanidade*, pois nela continua a manifestar-se um sentimento de dependência do universo, ao lado das experiências da crescente conscientização: como uma poderosa lenda da participação inalienável à onipotência. E a humanidade primitiva sabia conservar-se nessa crença com tal confiança que a totalidade do mundo da aparência parecia subordinada a magia acessível aos homens. A espécie humana guarda permanentemente algo dessa descrença na validade universal do mundo exterior, que outrora parecia formar com ela um único-e-mesmo indiviso; continuamente ela lança uma ponte sobre essa fenda aparecida em sua consciência, com a ajuda da fantasia, se bem que esta também tenha que adaptar precisamente o modelo de suas emendas divinas a esse mundo exterior, cada vez mais consciente. Esse mundo “acima” e “ao lado”, essa

duplicata imaginária – chamada para encobrir o que de problemático foi sucedendo com a humanidade – o homem chamou de sua religião. (1973, p. 09-10).

A experiência religião atravessa a humanidade e o seu entendimento de civilização, na fenda que constitui nosso “vazio”, segundo Lou, vamos inserindo um auxílio divino, uma fantasia que seja possível de ser vivida, um elo na cadeia gigantesca das expectativas presentes nos ideais. A metafísica da consciência, que ainda estava em pleno vigor no século XIX, se mostra nos anseios da adolescente que começa a estudar a filosofia platônica e se depara com o humano e seu horror dos efeitos do real. Assim, a busca por compreender o inapreensível que há em nós, explicar algo da ordem do inatingível como a “figura de Deus” se apresenta com certo otimismo, é preciso não sentir medo do invisível.

“O olhar de Lou Adreas-Salomé é, muitas vezes, impenetrável, conforme atestado por suas fotografias: olhar seletivo e eletivo, que seria inútil tentar decifrar por completo no que tem de definitivamente cifrado. Ela aprende com Nietzsche a avançar mascarada” (ASTOR, 2018, p. 7). Segue a herança nietzschiana no pensamento de Salomé ao persistir na “Observação psicológica como diagnóstico e o instinto filosófico como saúde” (p. 8). Lou como filha de *fin-de-siècle*¹⁷ terá a oportunidade de ser umas das referências nas transformações presentes na formação das mulheres na transição de um século para o outro, ao adentrar os campos da filosofia, literatura e psicanálise, será responsável pela construção de novas tipologias para o feminino ao construir personagens literários que evidenciam formas de ser mulher diferentes da construção histórica tradicional.

Através da análise da trajetória de Lou Salomé, identificamos um percurso acompanhado da luta para transcender convenções sociais opressoras e patriarcais, o qual inaugura a imagem e o comportamento da mulher moderna do século XX. Quando falamos em transgressões sociais e lutas pelo fim da opressão das mulheres, cabe contextualizarmos a situação das mulheres à época. Optamos aqui por fazer uso das ondas históricas do feminismo para situarmos as contribuições de Lou Salomé à libertação e emancipação das mulheres no século XX. Lou Salomé viveu no período que posteriormente seria classificado como pertencente à Primeira Onda Feminista. Caracterizada por Varela (2013) como o momento de tomada de consciência feminista, a Primeira Onda do Feminismo na Europa surge durante o período Iluminista, com a publicação de *A Igualdade dos sexos*, de Poulain de la Barre, em 1673. O feminismo deste período é caracterizado por Valcárcel (2012) como “el hijo no querido de la Ilustración”, pois é neste momento que começam a ser contestadas as ideias de educação exclusiva para homens, os matrimônios, e a ideia de cidadania apresentada pelos autores iluministas tais como

¹⁷ *Fin-de-siècle* é uma definição utilizada para apresentar a transição do século XIX para o século XX momento de profundas transformações culturais e científicas, dentre elas o cinema, a fotografia, a primeira onda feminista.

Montesquieu e Rousseau. Além de Mary Wolstonecraft, autora de *Vindication of Women's Rights*, de 1792, podemos citar como nomes pioneiros desse movimento de pensamento crítico Olympe de Gouges (1748-1793), Harriet Taylor (1807-1858) e Virginia Woolf 4 (1882-1941). Todas estas trazem a crítica à supremacia masculina, à subordinação feminina e a percepção de que a desigualdade enfrentada pelas mulheres se reflete na subrepresentação política feminina, na opressão e na ausência de liberdade destas. (SCHUCK, 2016, p. 143).

Importante destacar que a trajetória artística e intelectual de Lou Salomé atravessa a forma como esta construiu a sua formação, sabemos que historicamente Lou ficou conhecida muito mais pela esfera masculina que a circundou que propriamente pelas suas ideias, atualmente percebe-se uma modificação nessa leitura devido à interpretação contemporânea de sua obra, como bem sinaliza Elena de Oliveira Schuck em seu artigo (2016, p. 146): *Lou Andreas-Salomé: uma filósofa, psicanalista e escritora vanguardista*:

Lou foi admirada e temida já que muitos a julgavam excessivamente independente para uma mulher e pouco interessada por temas então tidos como femininos. Conforme salienta González (1997), é somente a partir dos anos 1990 que a obra de Lou passa a assumir uma dimensão de interesse que supera o interesse sobre as histórias de seu envolvimento afetivo com outros nomes masculinos da época.

Apesar de ser inegável o convívio e contribuição de Lou Salomé junto a escritores de renome como Nietzsche e Freud e suas contribuições ao pensamento de ambos, é importante firmar que Salomé é uma pensadora em um tempo que os homens em sua grande maioria é que possuíam destaque pelo desenvolvimento das ideias e eram reconhecidos por isso. Casanova na organização da obra *Nietzsche e Lou: correspondências e outros documentos* (2018, p. 13) enaltece:

Nietzsche vê em Lou literalmente uma possibilidade de um diálogo com o feminino, de um acolhimento por parte de alguém que estaria em condições de compartilhar plenamente o sentido mesmo de suas ideias e a consumação dessas ideias em sua vida. É o que nos revela um pequeno trecho de uma carta de junho de 1882: “Gostaria tanto de poder trabalhar e estudar logo algo com você e preparei em função disto belas coisas – regiões nas quais há fontes a serem descobertas, contanto que seus olhos queiram descobrir fontes precisamente aí (– os meus já não são vivazes o suficiente para tanto!) Você sabe de qualquer modo que eu gostaria de ser o seu mestre, indicar o caminho que leva à produção científica, não? Para Nietzsche, o pensamento jamais se esgota em si mesmo.

Dessa forma, Nietzsche vê em Lou Salomé mais do que uma discípula, ou uma possível herdeira de suas ideias, aqui não nos interessa explorar os descaminhos polêmicos da relação

entre ambos que culminou na ruptura do trio formado pela filósofa, Nietzsche e Paul Reé. Interessa-nos como Salomé se apropria do sentido transfigurador defendido pelas ideias nietzschianas. Na composição pensamento e vida vai se construindo uma nova forma de viver. Nas correspondências trocadas entre Nietzsche e Salomé, é possível vislumbrar como o conceito de transfiguração vai surgindo no processo de formação de Salomé, ao enveredar pela filosofia, literatura e psicanálise, essa mulher vai construindo uma trajetória marcada pela superação tanto do par saúde/doença quanto da vida/obra de arte. Podemos perceber essa aposta formativa de Nietzsche em Salomé em várias passagens de suas correspondências, como aproximadamente a de 9 de junho de 1882:

Sou de fato inexperiente e desajeitado com todas as coisas; e há anos nunca mais tive de me explicar ou de me justificar por uma ação qualquer diante dos homens. Gosto de deixar meus planos encobertos; que todo mundo fale sobre meus facta! – De qualquer modo, a natureza deu para cada ser diversas armas de defesa – e a você, ela deu a sua maravilhosa sinceridade do querer. Píndaro disse certa vez “venha a ser quem tu és”. (CASANOVA, 2018, p. 32).

Nesse ínterim de se tornar quem se é, Salomé escreveu as suas memórias, suas mais tenras experiências de vida sendo responsável pela “sinceridade de seu querer”, uma tarefa nada fácil, muito menos para uma mulher no século XIX. Reconhecer que a sua vida se constitui de experiências que marcam a passagem e estranheza da religião, do amor, da amizade, de Freud e a psicanálise, de Rilke e perpassar a guerra, são demonstrações de alguém que reflete a importância da sua formação desde a infância. Neste caso, ainda trazer os assombros da infância para o terreno reflexivo, como nossas primeiras experiências com o intangível se constituem em nosso repertório fantasístico, Salomé possuía extrema importância em compreender esse processo de formação da psique humana, mais uma vez, algo que a liga a Nietzsche e sua veia de investigação psicológica do humano. Inclusive, Lou (1958, p. 10) se refere à experiência religiosa na infância como o confronto com este momento transfigurador do humano:

Em princípio, nosso sentimento de dependência do universo não desaparece de nosso juízo sem deixar essa herança que trata os objetos de nossas primeiras afeições ou primeiras revoltas como transfiguração ou desfiguração do supradimensional, como um abraçamento do universo ainda absoluto. Quando circunstâncias temporais, por exemplo, as de hoje ou de amanhã – poupassem demasiadamente uma criança dessas experiências e das inevitáveis decepções delas decorrentes, fazendo com que sua sobriedade se coloque criticamente muito cedo, seria então de se temer que o impulso natural para a fantasia, o qual precede consideravelmente nosso despertar para a compreensão, ficasse reprimido de maneira antinatural, para vingar-se, um dia, em exageros

fantásticos do real prosaico, e que a criança, sob semelhante ímpeto ulterior, abandonasse precisamente os critérios objetivos.

Mais adiante, Lou Salomé se refere aos impactos de uma educação demasiadamente religiosa na construção da criança, nos impactos que a figura de um ser onipotente pode produzir em termos de fantasia e de nosso confronto com o mundo. Aqui a formação e a arte podem ocupar um lugar na cultura que possibilite um elo de invenção diante do estranhamento que as questões da vida provocam. Parece-nos que quando Salomé traz as suas experiências de vida aos 70 e poucos anos, em plena invasão nazista na Alemanha, ao tomá-la como exemplo dos questionamentos mais singelos que compõem o humano, como isso se apresenta na formação humana, afinal, são dados da cultura ocidental, como seres de civilização habitamos currículos, estratégias de sobrevivência diante daquilo que não compreendemos e assim somos sucessivamente ensinados. Percebe-se que Salomé, mais do que ter as respostas para questões tão íntimas que compõem a nossa alma desde a infância, tenta nos falar de como abarcar desde a infância aquilo que desconhecemos, aquilo que nos assombra, não como matriz repressiva desses questionamentos, mas como considerar um lugar para que essas fantasias possam escoar.

Lou Salomé, a pensadora que compartilhou com Nietzsche de forma breve momentos de profunda inspiração filosófica e existencial, nasceu em São Petersburgo, em 12 de fevereiro de 1861. Ela a única menina de uma família composta por cinco irmãos. Seu pai, o general russo Gustav von Salomé, de ascendência alemã, possuía uma excelente relação com a filha e logo se tornaria o seu melhor amigo. Proveniente de uma família com posses financeiras e um repertório cultural sofisticado, na casa de Lou Salomé se falavam em russo, alemão e francês perfeitamente, ela residia no Palácio de Inverno, no coração da corte dos Romanov. No entanto, desde pequena odiava as convenções sociais e, sempre que podia, mostrava-se rebelde e original, ignorando o que considerava correto e apropriado para cada ocasião.

Em vez de seguir os padrões ditados por sua época, no que tange ao papel desencadeado pelas mulheres: de ir à busca de um marido; estabelecer um matrimônio e consolidar uma família, como era a norma entre as filhas da grande burguesia, a jovem Lou Salomé se interessava muito pela literatura e pelo conhecimento. Essa postura também era uma tendência da atmosfera política e cultural da Rússia de seu tempo, onde a juventude discutia francamente emancipação dos servos, a tirania do czar e o niilismo, dessa forma, esse espírito cultural permitiu o seu despertar pelo universo das coisas do pensamento. Não obstante, que Nietzsche ao conhecê-la a chamava de: “alma irmã” (SALOMÉ, 2005, p. 47). Aos 17 anos de idade,

Salomé vai estudar teologia e filosofia com Hendrik Gillot, um pregador culto cuja personalidade e sabedoria estão em moda na corte de Petersburgo. Hendrik Gillot acabou se interessando pelo desejo de conhecimento de Lou e deu aulas particulares de teologia e filosofia. Juntos, estudaram Janant, Spinoza e Kierkegaard e discutiram uma infinidade de questões morais, sociais e antropológicas.

Na esteira da superação do mestre, Lou Salomé, em 1880, vai estudar em Zurique, acompanhada de sua mãe, conheceram o círculo de intelectuais que se reuniam em torno de Malwida von Meysenbug, uma rica aristocrata que defendia os direitos das mulheres e era conhecida em toda a Europa como autora de *Memórias de uma Idealista* (1876). Foi precisamente na casa da célebre intelectual que Lou conheceu Paul Rée, então amigo de Nietzsche. A partir de então, ela nunca mais residiria na Rússia. Durante um ano dedicou-se inteiramente à teologia, filosofia e história da arte. Essas digressões da biografia de Salomé são importantes, pois nos permitem compreender como se configurou o seu processo de formação e sua relação com a filosofia e seu caráter transfigurador, artístico por excelência.

Lou Salomé, em sua biografia na “experiência entre pessoas”, relata os círculos intelectuais que frequentou em Berlim e Paris, ali teve contato com jornalistas socialistas, dramaturgos, músicos, escritores literários. Essas vivências permitiram que ela tivesse contato com o processo de criação de diferentes artistas e a reflexão que ela fazia dessa experiência, pois para a filósofa russa os descaminhos do pensamento humano eram a sua maior matéria de atenção:

O que saltava literalmente aos olhos, contudo, era a imperiosidade com o que, no processo de criação artística, se desprendem e ressurgem materiais profundíssimos, acumulados no inconsciente, para uma transposição que deve ser imediata, pois sobre ela pesa o perigo do transitório. Embora eu soubesse da crônica doença nas costas de Herman Bang, não podia vê-lo depois sem imaginar, involuntariamente, que mesmo no físico assemelhava-se a uma figura de transição entre o mais assustador e a redenção produtiva dessas obras. (SALOMÉ, 1985, p. 69).

Salomé nos permite adentrar ao processo de transfiguração como esse espaço criativo, mas também transitório, fugidio em que é preciso insistir para que a matéria do inconsciente se manifeste. É importante destacar que para Lou as descobertas psicanalíticas de Freud e o pensamento nietzschiano eram profundamente relevantes para a sua compreensão do humano. Tanto que para ela a vida se constitui a partir de uma força que nos tornamos, uma força plástica: “Precisamos antes nos sentir inexoravelmente determinados, mas por uma força com a qual nos identificamos, uma força que nós mesmos nos tornamos” (ASTOR, 2018, p. 21). Esse é o lema

carregado por Salomé frente a uma força que se constrói a partir da experiência formativa de sua existência e também de sua geração. Não podemos desconsiderar que Lou estava inserida no fim de século quando as grandes transformações artísticas pulsavam, como ela mesma se refere de quando estava em Paris suas visitas constantes ao Louvre. Neste momento, Paris era a capital do século XIX, com as suas transformações urbanas e estéticas. Os boulevards, os encontros e passeios pelas ruas, a estética impressionista embalando a possibilidade do olhar se construir a partir da subjetividade e não mais de uma figuração neoclássica. A fotografia e a cinema pulsando outras formas de representação da realidade.

Lou foi se tornando a sua própria força cultural mediante os encontros que travava, em carta a Rainer Maria Rilke evoca acerca do “propósito da afirmação vital da vida”. Uma questão que ela muito trocou com Nietzsche, mas que já aparecerá em seus escritos de juventude, o dizer sim à vida, mesmo quando está pode nos dar somente o sofrimento, não se deixar fugir de suas angústias, mas aceitá-las, transfigurá-las em fenômeno estético. Lou se refere a essa afirmação retirada de sua obra escrita em 1895 *Nietzsche e suas obras*, na qual busca compreender e assimilar tamanho aprendizado:

Apanhados de maneira inextricável na rede da vida, acorrentados sem esperança a seu círculo fatal, precisamos aprender a dizer “sim” a todas as formas que assume, para podermos suportá-la: somente a alegria e o vigor com os quais proclamamos esse “sim” nos reconciliam com a vida, porque nos identificam com ela. Sentimo-nos, então, um elemento criador de seu se; melhor: tornamo-nos seu próprio ser, com toda sua superabundância de plenitude e forças. O amor sem restrições pela vida, essa é a lei moral única e sagrada do novo legislador. (SALOMÉ, 2005, p. 256-257).

Dorian Astor, na biografia escrita *Lou Andreas-Salomé*, situa entre as criações literárias da filósofa o romance *A casa*, uma espécie de retrabalho acerca das suas experiências pessoais transfigurado em literatura, exaustivamente. Salomé parece nos levar para a construção formativa que, em certa medida, esclarece um cultivo de suas vivências. A escolha da escrita como um lugar para reencenar a si mesmo, neste romance, ela traz para a cena dos seus escritos os personagens de sua vida e as dificuldades que ela mesma encontra ao lidar com a convivência com o outro, o casamento, as perdas e suas angústias mais recônditas. Astor (2018, p. 191) remete essa característica da filósofa em transformar suas dúvidas e infortúnios em arte, da seguinte forma:

Para ela, a ficção é uma maneira de retrabalhar a vida, uma forma de autoanálise por meio da escrita. A permeabilidade da ficção é observada também com nitidez no uso que Lou faz, às vezes, literalmente, de excertos

de seu diário, e até, a propósito de Balduin, de um excerto da carta de Rilke (empréstimo que aliás lamentará). Mas a ordem romanesca multiplica os efeitos das relações para prestar contas da complexidade de seu conteúdo afetivo.

Não seria esta uma das tarefas primordiais da arte? Autorizar que os nossos conteúdos afetivos fossem retrabalhados à luz de personagens inventados, que permitissem a invenção de uma força plástica capaz de dar conta dos nossos medos, assombros, fúria e muitas vezes o desejo de ressentimento? Uma educação que nos possibilitasse transfigurar as horas insones. Sabemos que essa é uma tarefa onerosa, pesada, por vezes difícil e perigosa, inclusive o perigo é uma das ameaças de formar indivíduos versados em seus afetos. O legado formativo de Salomé vai contra a corrente do seu tempo em diferentes frentes desde o caso de ser mulher em um ambiente composto basicamente por homens, isso diz muito do fato de ela ter ficado durante muito tempo conhecida como “a mulher que encantou Nietzsche, Rilke e Freud”, além de sua busca por uma vida que compusesse uma obra de arte total, estudar teologia, filosofia, história da arte e psicanálise para entender de si e do mundo.

Seguir a prerrogativa nietzschiana de ser um espírito livre que experimenta em pleno século positivista, contexto este em que as ciências eram organizadas e fragmentadas de forma tecnocientífica, Salomé se coloca em experimento formativo, trazendo a arte como um elemento para contar a própria vida. Mas também para enveredar pelos caminhos da mente humana sem isolar o conhecimento e muito menos o corpo desse processo. Sua escrita e produção filosófica/literária abordam consigo uma estética biográfica, por ora nos deixando confusos até que ponto é possível demarcar a linha tênue entre vida e obra.

No entanto, essa experiência de pensamento não se produz de maneira leviana, ela é possuidora de um conhecimento robusto acerca das principais ideias que cercam as humanidades, desde Platão a Freud, a questão foi a escolha que Salomé fez de contar e se relacionar com esse saber, como ela mesma aponta ao identificar em suas memórias ao olhar para trás da vida: A Experiência de Deus, Experiência do amor, Experiência da família, Experiência Rússia, Experiência da amizade, Experiência Freud, Recordando Freud, Antes e depois da Guerra Mundial. O seu conteúdo afetivo diz da vida de um sujeito que conseguiu narrar os seus acontecimentos em uma época marcada pelos reveses da catástrofe, uma hypomnémata de *fin-de-siècle*.

3.2 VIRGINIA WOOLF E A FACULDADE PARA MULHERES

A obra de Virginia Woolf se insere também na tradição de *fin-de-siècle* e nas primeiras décadas do século XX, ou seja, ela recebe toda a influência das transformações artísticas, literárias e filosóficas da modernidade. Mesmo sem ter tido a oportunidade de estudar em um espaço tradicional de ensino, foi educada pela mãe Julia Stephen, uma leitora assídua que falece no início da adolescência da escritora, um corte, uma marca profunda no desenvolvimento subjetivo de Virginia. Uma família tipicamente vitoriana, que permitiu que as mulheres da família tivessem acesso à leitura, às belas artes, à música e ao contato com a intelectualidade da época, mesmo assim nem Virginia Woolf e nem sua irmã Vanessa Bell (artista plástica que participou do movimento Bloomsbury) tiveram acesso à vida escolar ou universitária de maneira formal. A trajetória de Virginia Woolf atravessa a história da arte e da intelectualidade inglesa, nascida em 25 de janeiro de 1882 em Londres interrompeu sua vida em 1941 durante a segunda guerra mundial ao adentrar o rio Ouse com o bolso do casaco carregado de pedras.

A história de Woolf perpassa a trajetória de uma artista que transfigurou as suas próprias tragédias, emendou obra de arte e vida, bem como ela gostava de dizer, escreveu muitos romances e insistentemente registrava suas nuances existenciais em diários. Muito jovem perdeu a mãe, logo após a irmã mais velha Rebeca e alguns anos depois seu amado irmão Toby. Possuía uma grande amizade com a irmã e também artista Vanessa Bell, ambas sofreram os reveses da vida com a persistência de ter a arte como aliada desses descaminhos.

Chego à conclusão de que o que faz de mim uma escritora é a capacidade de receber choques. Arrisco-me até afirmar que, no meu caso, o choque é imediatamente seguido do desejo de explicá-lo. Sinto que recebi um golpe; mas não é como eu pensava quando criança, simplesmente um golpe de um inimigo escondido por trás do algodão cru da vida diária; é ou vai ter tornar-se uma revelação de alguma espécie; é um sinal de que há alguma coisa real por trás das aparências; eu a torno real colocando-a em palavras. É somente colocando-a em palavras que eu totalizo; essa totalidade significa que ela perdeu o poder de me machucar; dá-me um grande prazer, talvez porque ao fazê-lo afasto a dor, juntando as partes separadas. Talvez esse seja o maior prazer que conheço. É o êxtase que sinto quando, ao escrever, tenho a impressão de estar descobrindo o que faz parte do quê; fazer uma cena ficar boa; fazer um personagem tomar forma. Disso, extraio o que eu chamaria de uma filosofia; de qualquer modo, é uma ideia fixa minha; que por trás do algodão cru está escondido um desenho; que nós estamos – isto é, todos os seres humanos estão – ligados a isso; que o mundo todo é uma obra de arte; que nós somos parte de uma obra de arte. (WOOLF, 1986, p. 84-85).

Esse sentimento que produz a totalidade da vida a partir da experiência estética nos permite pensar como a artista transfigura, traduz em imagens uma nova forma de estar no mundo mesmo diante dos reveses que a existência insiste em apresentar. Essa relação com a escrita como forma de suporte para enfrentar os choques da vida registrados em seus diários, nos auxilia ao diálogo de uma tradição de escritores que mesmo ao escrever romances, tratados, encontravam na forma do diário uma maneira íntima de recriar as ficções necessárias para o viver. Não obstante Lou Salomé escreveu uma obra biográfica intitulada *Minha Vida* (como apresentamos no capítulo anterior), Nietzsche escreveu *Ecce Homo*, na tradição da antiguidade grega temos a figura do Hypomnémata, esse sujeito que reescreve a própria vida. Não podemos esquecer nessa esteira de Montaigne que torna seus Ensaios uma obra célebre sobre as suas angústias e questionamentos acerca do viver. Virginia herda uma tradição e a reinventa, isto faz dela uma transfiguradora no sentido nietzschiano do termo, ao atravessar “muitas filosofias” e aqui podemos pensar muitas vidas, tendo o processo artístico como força plástica que reluz novas formas de estar no mundo.

Como já foi mencionado que Virginia Woolf nunca frequentou um espaço tradicional de educação, em sua época na Inglaterra as mulheres ainda não podiam habitar os espaços formais de ensino junto aos homens, apesar de já existirem faculdades para mulheres, esse era um espaço muito restrito e pouco estimulado à presença feminina, que acabava ainda muito presa ao espaço da casa privada. No entanto, isso não foi empecilho para que a escritora insistisse em autoformar-se e inventar como seria o mundo se as mulheres pudessem ter acesso à educação, pois, segundo ela, a educação é uma das armas mais poderosas para se alcançar a liberdade e lutar contra a possibilidade de uma sociedade voltada para a violência e a barbárie. Afinal, segundo ela, um dos objetivos do mundo deveria ser “produzir bons livros e produzir boas pessoas” (WOOLF, 2019, p. 11). Uma tarefa hercúlea destinada às mulheres da casa privada.

Dessa forma, Woolf, em 1938, um pouco antes de eclodir a Segunda Guerra Mundial, entre a escrita de muitos contos e ensaios, elabora sua obra *Três Guinéus*¹⁸ um longo e complexo ensaio publicado na Inglaterra, pela Hogarth Press, a editora fundada por ela e Leonard Woolf. No entanto, não se trata de um ensaio comum. Em primeiro lugar, ele assume o formato de uma

¹⁸ Nesta pesquisa foram utilizadas duas versões do ensaio *Três guinéus*, ambas publicadas pela editora Autêntica e traduzidas por Tomaz Tadeu, a primeira intitulada: As mulheres devem chorar ou se unir contra a guerra: patriarcado e militarismo, sendo que nesta obra de 2019, o presente ensaio está inserido sob o título do livro acima, sendo este um dos tópicos de três guinéus. Nessa versão as imagens estão suprimidas da obra. E a segunda obra intitulada *Três guinéus* que foi publicada no mesmo ano, mas sai posteriormente a primeira. Importante trazer essas ressalvas, pois utilizamos as duas versões por considerarmos que ambas tratam o texto com a mesma seriedade e riqueza que a autora aborda.

carta fictícia escrita por uma missivista fictícia e endereçada a um destinatário inglês também fictício, pedindo a opinião da missivista sobre qual seria a melhor maneira de evitar a guerra.

O próprio título do livro já nos remete à ideia de valor, o valor econômico necessário para que se possa interferir nas grandes questões que assolam a humanidade:

O guinéu do título é o nome de uma moeda de ouro, cunhada pela última vez em 1813, que valia 21 xelins ou 1 libra. Na época em que Virginia escreveu *Três guinéus*, embora não existisse mais como moeda, ele ainda era utilizado para pagar certas contas com cheque, tais como consultas médicas ou contribuições periódicas a algum tipo de associação. Era também o pagamento feito a outros profissionais liberais, como advogados, por exemplo – a narradora fará referência à quantia supostamente recebida pelo destinatário de sua carta por ocasião de seu primeiro processo no tribunal (“seu primeiro guinéu”). É possível ver no uso da palavra “guinéu” no título e ao longo do livro uma alusão ao imperialismo britânico e, em particular, à exploração das riquezas naturais da África e à escravidão de seus povos. (WOOLF, 2019, p. 201).

Essa observação acerca da origem do título da obra nas notas do tradutor Tomas Tadeu Silva, permite percebermos o caminho que Woolf traçou na relação entre conhecimento e valor financeiro. Acesso ao que a escritora chamava de “ganhar a vida” e de quem tem o direito e as oportunidades de ter independência e criação em uma sociedade capitalista e patriarcal. Ao seguirmos na estrutura da obra, identifica-se que se trata de uma carta muito peculiar: dividida em três capítulos, traz cinco fotos e muitas notas. Virginia constrói aqui uma trama argumentativa para demonstrar como a ausência da participação das mulheres nas esferas política, social e econômica induz a uma sociedade militarizada e violenta. A falta de acesso das mulheres à educação e a sua redução à casa privada estimula e mantém um patriotismo exacerbado, assim como naturaliza questões que precisam ser questionadas como o destino das mulheres à maternidade e dos homens à guerra, como se essas práticas fossem inerentes à conduta de cada um e não um processo histórico e socialmente construído.

Nesse horizonte, podemos mais uma vez aproximar Nietzsche de Virginia, ao pensarmos que o filósofo em seu método genealógico nos legou que a história é constituída de interpretações e discursos que reproduzem verdades que necessitam ser contestadas. Woolf se apropria de um processo transfigurador para nos dizer de maneira estética que educação seria necessária para se evitar a guerra – ela começa nos dizendo: é preciso que as mulheres estudem, adquiram conhecimento, sejam atuantes na sociedade. Mas, para isso, é preciso refletir que tipo de educação queremos para produzir boas pessoas. Virginia tinha em seu ideal formativo uma

tipologia de pessoas que considerava boas para serem produzidas, assim como o que essas pessoas deveriam conhecer para assim desenvolverem qualidades criativas e pacíficas.

Três Guinéus está constituído de exemplos da vida cotidiana, de citações de jornais e livros, de extratos de biografias e autobiografias, de dados e estatísticas de livros de referência. Podemos nos arriscar a tensionar detalhes específicos dos espinhosos teoremas de Virginia; no entanto, como uma genealogista ela tece a partir do construto dos pequenos acontecimentos ordinários o sulco que mantem os hábitos sociais intactos, não é à toa, o seu interesse por trazer para a esfera da ficção a importância da formação humana e mais especificamente a educação das mulheres. Nesse contingente, é de suma importância, destacar que ao mencionar a formação das mulheres, a escritora está intimamente relacionando a transformação educativa da sociedade em geral, pois no momento que as mulheres adentram os espaços formais de educação a uma mudança considerável na sociedade. Tanto que na obra citada, Virginia ao dialogar ficticiamente com o advogado preocupado em formar jovens que tenham repúdio pela guerra, esta se propõe a dialogar com o seu tempo a partir de sua força plástica que é a literatura. Para isso, seu alter ego a missivista, escreve:

[...] Qual é o objetivo da educação; que tipo de sociedade, que tipo de ser humano ela deve procurar produzir [...] Discutamos, pois, tão brevemente quanto possível o tipo de educação que se faz necessária. Ora, uma vez que a história e a biografia – a única evidência disponível a quem é uma outsider¹⁹ – parecem provar que a velha educação das faculdades não produz nem respeito especial pela liberdade nem aversão particular à guerra, está claro que vocês devem reconstruir a sua faculdade de maneira diferente. (WOOLF, 2019, p. 79).

Historicamente, a educação das mulheres “filhas dos homens instruídos”, como Woolf destaca, são as filhas tanto dos intelectuais quanto de uma elite que conseguiu ter acesso ao conhecimento, no entanto, não necessariamente o fato de existirem escolas que as meninas podiam frequentar significavam que as mesmas frequentassem, pois era necessário estímulo para que isso ocorresse para além da esfera da família e da casa. Na Inglaterra, as primeiras escolas privadas femininas foram os Queen’s College for women e Bedford College, ambos

¹⁹ Segundo Tomaz Tadeu (2019, p. 207-208), o termo *outsider* utilizado por Woolf, possui as seguintes ressonâncias: “Segundo o dicionário Oxford, *outsider* ‘é alguém que está fora, real ou figurativamente, de algum círculo’, e mais especificamente, ‘uma pessoa que está isolada ou não se ‘adapta’ à sociedade convencional, seja por escolha, seja por alguma razão social, intelectual etc.’. Nesta passagem Virginia parece utilizar a palavra na sua acepção objetiva, descritiva, passiva, referindo-se a alguém que está fora de um círculo, como a sua correspondente, que está excluída das vantagens de uma sociedade que privilegia o sexo masculino. Em passagens posteriores, entretanto, ela utiliza a palavra *outsider* num sentido mais subjetivo, mais ativo, mais assertivo, de uma mulher que, desprovida dos privilégios do sexo masculino, assume uma atitude de crítica e luta contra tal sociedade”.

fundados, em 1848 e 1849. No âmbito acadêmico, a Universidade de Oxford teve o início de suas atividades em 1096 e Cambridge teve sua fundação em 1209, obviamente por séculos somente a presença masculina era permitida. Em 1873, o Girton College, de Cambridge funda a primeira faculdade para mulheres, separada do público masculino e das atividades propostas para os mesmos.

Na nota 27 do ensaio supracitado, é possível esclarecer a referência ao uso dos títulos universitários para mulheres na época de Virginia Woolf:

Embora a primeira faculdade feminina, Girton, tenha sido fundada em 1869, na Universidade de Cambridge, as mulheres não tinham, nas duas grandes universidades, Oxford e Cambridge, direito ao diploma e ao título correspondentes aos cursos completados. Foi apenas em 1920 que a Universidade de Oxford passou a conceder diplomas às estudantes do sexo feminino, enquanto a Universidade de Cambridge fez o mesmo apenas em 1948. Naomi Black observa, entretanto, que a Universidade de Londres concedia diplomas as mulheres de 1878, ecoando assim, críticas feitas à Virginia, na época da publicação de *Três guinéus*, por ter se concentrado nas duas grandes universidades inglesas ter ignorado instituições como a Universidade de Londres. (WOOLF, 2019, p. 207).

Também neste contexto, Virginia Woolf busca como a mesma alude à biografia e à história para comprovar sua crítica a sociedade patriarcal, mas também para demarcar a importância da educação para a constituição de seres humanos melhores, a concepção de educar permite que se produzam boas pessoas. Com isso, Woolf se utiliza de um procedimento nietzschiano ao dialogar com a história e suas pequenas nuances que quase passam despercebidas. Nos referimos a esse procedimento nietzschiano em relação à história ao fazermos alusão ao aforismo 8 da *Gaia Ciência*, quando o filósofo se refere à importância de se examinar as diferentes histórias da vida, trazer à luz suas valorações e clarificações: “Até o momento, nada daquilo que deu colorido à existência teve história: se não, onde está uma história do amor, da cupidez, da inveja, da piedade, da crueldade? (2012, p. 58). Da mesma forma, quando o filósofo alude Nas Considerações Intempestivas: sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida de meados de 1870, no qual, em um determinado momento do texto faz menção aos “serviços que a história pode prestar à vida”.

Estes são os serviços que a história pode prestar à vida; todo o homem, todo o povo precisa, segundo os seus fins, as suas forças e as suas carências, possuir um certo conhecimento do passado, tanto sobre a forma histórica monumental, quanto sob a forma histórica tradicionalista ou sob a forma da história crítica. Mas esta necessidade de história não deve ser aquela de uma multidão de puros pensadores que só fazem contemplar a vida como espectadores, nem aquela

de indivíduos que não conhecem outra sede ou outra satisfação senão o saber, outro fim senão o aumento dos conhecimentos; mas esta necessidade ao contrário está sempre orientada para a vida e se encontra, portanto, sempre dirigida e dominada pela vida. Esta é a relação normal que uma época, uma cultura ou um povo devem manter com a história – relação provocada pela fome, regulada pelo grau das necessidades, dominada pela força plástica inerente à coletividade: é preciso que o conhecimento do passado seja sempre desejado somente para servir ao futuro e ao presente, não para enfraquecer o presente ou para cortar as raízes de um futuro vigoroso. (2015, p. 67).

Em consonância com a crítica e a importância da história tecida por Nietzsche, podemos pensar que Virgínia, se utiliza dessas premissas ao examinar os documentos históricos acerca da educação direcionadas às mulheres, no intuito de em vez de pensar uma elaboração teórico-conceitual está expõe as suas pesquisas a um processo transfigurador. Ou seja, reelabora a luz da escrita literária, uma ficção que bem poderia nos direcionar à realidade, não de seu tempo, mas de um tempo vindouro, neste caso, nos chega como uma força plástica da cultura de uma época. Pois, quando a mesma reúne o esforço das mulheres por ocuparem os bancos das universidades londrinas, cita exemplos com a batalha de Westminster, de Harley Street e da Academia real²⁰. Outro evento histórico que chama bastante atenção é o evento ocorrido em Cambridge por conta de as mulheres ocuparem os mesmos espaços universitários frequentados pelos homens.

No ano de 1897, na Universidade de Cambridge ocorreu uma votação acerca da permissão das mulheres como membros oficiais da Universidade, esse episódio conhecido como “A batalha do diploma” gerou uma enorme reação negativa por parte dos estudantes do sexo masculino. Efigies de feministas proeminentes foram queimadas e projéteis arremessados contra qualquer pessoa suspeita de nutrir simpatias generosas, bem como eram chamadas pejorativamente de *Bluestockings*²¹. A moção foi rejeitada e Cambridge negou a suas alunas diplomas até 1948. Alunos do sexo masculino em Cambridge penduram em uma janela o

²⁰ Conforme nota do tradutor Tomaz Tadeu na obra **Três Guinéus** em português (2019, p. 214): “referências às instituições em que as mulheres tiveram que lutar contra os homens em defesa de seus direitos: pelo voto (“Westminster”, ou seja, o Palácio de Westminster, sede dos dois Parlamentos); pelo direito à educação superior, luta abundantemente documentada em **Três Guinéus** (“universidades”); pelo direito à admissão irrestrita ao serviço público, bem como remuneração igualitária nos cargos aí exercidos (“Whitehall”); pelo direito ao exercício irrestrito das profissões médicas (“Harley Street”, rua de Londres onde se concentram consultórios médicos e instituições de saúde); pelo direito ao acesso de alunas e como professoras, a instituições profissionais como a Academia Real de Arte (fundada em 1768, apenas em 1860 uma mulher foi admitida como aluna, enquanto apenas em 2011 foram admitidas as duas primeiras professoras).

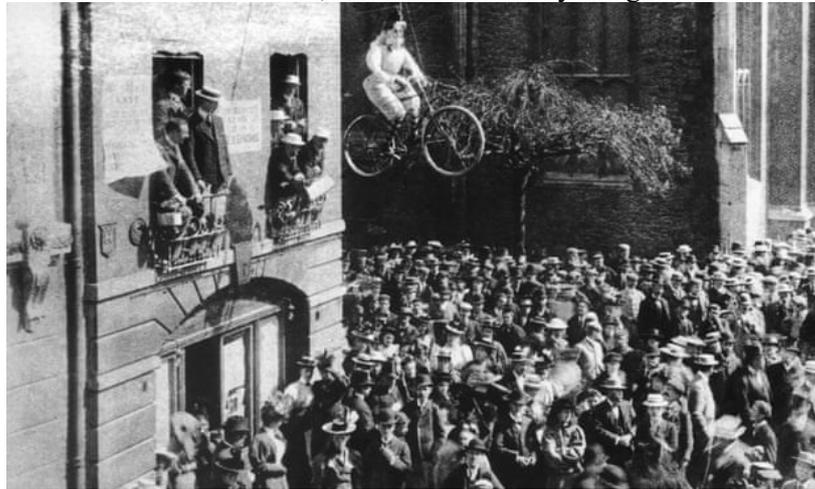
²¹ *Bluestockings* em tradução literal significa “Meias Azuis” foi um termo utilizado de maneira pejorativa para denominar as mulheres intelectualizadas ou que sentiam o desejo de estudar. Historicamente *Bluestockings* foi uma sociedade organizada por mulheres na Inglaterra do século XVIII para ler livros literários, com a entrada do botânico Benjamin Stillingfleet, narra-se que a elite da época utilizava meias pretas como sinônimo de status e elegância. Benjamin não as tinha e usava somente suas meias azuis, ficando assim conhecido o termo “meias azuis” como algo que caracteriza um estranhamento e deselegância frente aos padrões sociais da época.

manequim de uma aluna de cueca, em comemoração ao fato de a universidade rejeitar uma moção para conceder diplomas às mulheres.

A primeira faculdade feminina, Girton, foi estabelecida em 1869, na Universidade de Cambridge; a primeira faculdade feminina da Universidade de Oxford, Somerville, foi fundada em 1879. Entretanto, por muitos anos, embora cumprissem todos os requisitos de uma educação universitária, não eram concedidos às formandas os diplomas correspondentes; quer dizer, seu valor profissional era praticamente nulo. Foi apenas em 1920 que a Universidade de Oxford passou a conceder diplomas às estudantes do sexo feminino, ao passo que a Universidade de Cambridge fez o mesmo apenas em 1948. Muito antes disso, em 1897, ex-alunas de Cambridge, Girton e Newnham, propuseram à Universidade que fosse concedido às mulheres que as frequentavam um diploma efetivo, em vez do documento meramente simbólico que então recebiam. Submetida à votação no órgão supremo da Universidade, a petição foi derrotada por 1707 votos contra 661. Na ocasião, os alunos (homens) da Universidade organizaram violentos e ruidosos protestos contra a reivindicação das mulheres. (WOOLF, 2019, p. 214-215).

Esses acontecimentos podem provavelmente ter povoado o imaginário da artista quando ela se propõe a dialogar com um advogado acerca da educação das mulheres e de como essa faculdade deveria ser. Com um tom que beira o idealismo e um ar romântico, Woolf coloca a importância de as mulheres estudarem arte, filosofia, literatura, economia. Tensiona entre o conhecimento e a autonomia financeira, algo que historicamente é um campo de contradições, mas em se tratando da educação feminina e mais naquele contexto, era importante não errar no quesito “as mulheres precisam ganhar a vida”. Na imagem a seguir reproduzimos uma fotografia que esboça a negativa por parte dos estudantes homens em ter as mulheres como colegas na Universidade de Cambridge. Aqui o símbolo da mulher em uma bicicleta representa o fato de que naquela época não era bem-visto as mulheres nem estudarem e nem andarem de bicicleta, duas ações que esboçavam alguma espécie de liberdade.

Figura 7 – Protesto de estudantes homens contra o ingresso de mulheres na Universidade de Cambridge, na Inglaterra: uma boneca montada em uma bicicleta ironizava a figura da “nova mulher”
Foto: Hulton Archive, cerca de 1897/Getty Images



Disponível em: <https://www.mobilize.org.br/noticias/11991/a-bicicleta-e-a-luta-das-mulheres-por-direitos-iguais.html?print=s>. Acesso em: 5 jul. 2021.

Virginia Woolf esboça em outros ensaios da época, como por exemplo, “O poder criativo das mulheres”, “Uma profissão para as mulheres”; a sua ânsia em uma educação para as mulheres que permita tanto a livre invenção como a importância de permitir um saber que as instrumentalizasse a ter uma profissão, no entanto, ao emitir uma carta que pudesse evitar a guerra, Woolf foca em um sistema de ensino que privilegie o romantismo acerca do “aprender pelo aprender”, a “arte pela arte”. Colocando mais uma vez a contradição que envolve o conhecimento universitário no viés do saber humano e da instrumentalização técnica, neste sentido, uma faculdade feminina não poderia estar isenta da realidade e das suas necessidades em sociedade, mesmo assim, a escritora provoca:

Depois o que deveria ser ensinado na nova faculdade, a faculdade pobre? Não a arte de dominar outras pessoas; não a arte de mandar, de matar, de acumular terra e capital. Essas artes exigem muitíssimas despesas extraordinárias: soldos e uniformes e cerimônias. A faculdade pobre deve ensinar apenas as artes que podem ser ensinadas de maneira barata e praticadas pelas pessoas pobres – tais como a medicina, a matemática, a música, a pintura, a literatura. Deve ensinar as artes das relações humanas, a arte de compreender a vida e a mente de outros povos e as pequenas artes da conversação, do vestir-se, da culinária, que a elas estão associadas. (WOOLF, 2019, p. 80).

Mais adiante a escritora inglesa ressalta que nesta faculdade nova, além do ofício de aprender a se relacionar com a vida, é necessário ensinar a realidade:

Se formos solicitadas a lecionar, podemos examinar cuidadosamente o objetivo desse ensino e nos recusar a ensinar qualquer arte ou ciência que estimule a guerra [...] Mas não há como ignorar o fato de que no presente estado de coisas a maneira mais efetiva pela qual podemos ajudá-lo a evitar a guerra consiste em contribuir com dinheiro e tão generosamente quanto possível para a manutenção das faculdades das filhas dos homens instruídos. Pois, repetimos, se essas filhas não forem instruídas elas não poderão ganhar a própria vida; se não puderem ganhar a própria vida, ficarão, mais uma vez, restritas à instrução da casa privada; e se ficarem restritas à instrução da casa privada, irão, mais uma vez, exercer toda a sua influência, tanto consciente quanto inconscientemente, a favor da guerra. (WOOLF, 2019, p. 83).

Portanto, Woolf nos coloca a difícil tarefa de ensinar a desaprender o que Beauvoir acertadamente identifica em décadas posteriores como o “destino de mulher”, obviamente, a escritora de *Três Guinéus* ou de um *Teto todo seu*, ainda não estava historicamente situada nos debates acerca do feminismo, apesar de sua obra ter importância cabal para o desenvolvimento das ações e do pensamento feminista. Woolf faleceu no terceiro ano da segunda guerra mundial, sua obra supracitada se refere a 1938, no entreguerras que anuncia o prelúdio de um dos combates mais sangrentos da história da humanidade. A insistência em fortalecer uma educação formal voltada para o fortalecimento de uma força plástica principalmente para as mulheres, diz respeito à necessidade de uma formação humana que mais uma vez contemple a ficção em detrimento da barbárie, que por mais que a escola seja o espaço do aprendizado com a civilização, a casa privada necessita ter seus valores questionados e sem trabalho formativo, essa se torna uma tarefa hercúlea e onerosa a qualquer sujeito e suas poucas relações humanas. Como Virgínia se refere em seu diário *Momentos de Vida* – para transfigurar o algodão cru dos dias ou os choques que a vida apresenta e transformá-los em obra de arte ou ver o mundo inteiro como uma obra de arte, é preciso formar espíritos fortes para elaborar ficções que produzam mais vontade de vida.

3.3 A VIDA TRANSFIGURADA

Scarlett Marton em sua obra *Nietzsche e as Mulheres: Figuras, imagens e tipos femininos* (2022), aborda uma importante pesquisa acerca da relação de Nietzsche e as mulheres, traz para o campo filosófico as questões nietzschianas que envolvem abordagens polêmicas quando o filósofo se refere às mulheres ou ao feminino. Marton dialoga com o texto nietzschiano despida de juízos de valor ou de idealizações sobre o filósofo que pesquisa há mais de 40 anos. Por que trazemos essa abordagem sobre as mulheres e Nietzsche neste contexto? Porque quando abordamos duas mulheres escritoras como casos de possibilidades

transfiguradoras, estamos dialogando com o conceito de transfiguração nietzschiano e não de como Nietzsche se relacionava com as mulheres, já que o mesmo rompeu com Lou Salomé, assim como ressaltou que as mulheres não deveriam escrever livros. Todavia, sua obra permitiu que se pudesse tensionar a importância de uma vida transfigurada para a formação de sujeitos com espíritos um pouco mais libertos das convenções de seu tempo.

Marton também se refere a uma questão metodológica ao situar os textos nietzschianos, uma leva para o diálogo direto e ininterrupto com os textos do filósofo; ou a outra questão metodológica nos permite a apropriação séria e responsável de seus conceitos como uma caixa de ferramentas²², aqui neste contexto nos interessa como exercício formativo e filosófico interpretar a possibilidade do conceito de transfiguração como uma via para pensar uma existência artística, ou melhor, uma formação de vida transfigurada em uma conversa entre o pensamento nietzschiano com Lou Salomé e Virginia Woolf, no que estes compreendiam que poderia ser um educar para a vida ou para a realidade.

Em seus escritos, o filósofo parece tratar dos processos básicos da vida, adotando, às vezes, o ponto de vista da fisiologia, e, outras, o da psicologia. Mas a aparente oscilação que manifesta entre essas abordagens é uma tentativa calculada de pôr uma contra a outra, de forma a enriquecê-las e ao mesmo tempo ultrapassá-las. Com isso, seu objetivo imediato de dar conta dos esclarecimentos que as duas perspectivas podem oferecer, sem permanecer sujeito às limitações que lhes são intrínsecas. É por isso que ele não adota como ponto de partida exclusivo de suas investigações nem a vida considerada em termos fisiológicos nem a vida encarada do ponto de vista psicológico. (MARTON, 2022, p. 21).

Marton ressalta a importância de compreendermos o conceito de fisiologia para Nietzsche levando em consideração a sua época e as descobertas científicas presentes na metade do século XIX, para isto ela situa a obra *Genealogia da Moral* (2022, p. 22): “Nessa obra, o filósofo concebe a fisiologia como o que determina de modo somático os seres humanos, ou seja, os seus afetos; são esses afetos que levam os homens a se submeterem a valores estabelecidos ou a criarem novos valores”. Neste tocante que inserimos uma conversa imaginária entre o filósofo da Vontade Potência e duas escritoras que marcaram as épocas em que viveram, além de atravessarem os tempos e serem uma referência para se pensar uma formação que ultrapasse os dogmas estabelecidos de um tempo. Claramente, ultrapassaram pelo

²² Scarlett Marton se refere à metodologia empreendida na relação com os textos nietzschianos em sua conferência de abertura proferida no Encontros Nietzsche XLVIII do dia 17 de maio de 2022. Organizado pela Universidade Federal de Brasília, com a temática “Nietzsche e as Artes” e sua fala proferida com o título: Mulheres que escrevem livros são perigosas. Nietzsche e a Literatura francesa. É possível acessar a fala da professora no link: <https://www.youtube.com/watch?v=oqV1Iozay4s>. Acesso em: 17 maio 2022.

viés da filosofia, da arte e da busca constante de uma formação que possibilitasse superar o que era esperado de uma mulher no contexto oitocentista e do início do século XX.

Scarlett Marton aborda a perspectiva de uma leitura psicológica da relação de Nietzsche acerca das mulheres de seu tempo, questões identificadas também por Virgínia Woolf do ponto de vista das mulheres ficarem, por exemplo, relegadas à posição de “musas”, sujeitos idealizados do desejo masculino ou relegadas à casa privada. Enquanto Nietzsche diagnostica criticamente essa posição feminina, Virgínia identifica a naturalização desses papéis. Mas neste contexto o que nos interessa é trazer o que o conceito filosófico de transfiguração possibilita para pensarmos uma formação que leve em consideração à vida; como Lou Salomé e Virgínia Woolf permitem pensarmos essa relação de uma forma estética, isto é, elaborar uma forma estética para à vida.

Isabelle Alfandry em seu artigo *Virginia Woolf / Friedrich Nietzsche: Life or the Innocence of Becoming in Mrs Dalloway* (2013) enaltece a relação entre vida e inocência em Virgínia e Woolf e Nietzsche, ela se apropria do romance Mrs Dalloway para refletir a relação entre os escritos de Virgínia e o pensamento filosófico nietzschiano. Alfandry introduz o texto mencionando a *Consideração Intempestiva: Schopenhauer como Educador* (2011, p. 183), no qual Nietzsche se refere à relação entre vida e conhecimento:

O estudo destes meio-filósofos não tem como outro interesse senão o de mostrar que eles se dirigem, no edifício das grandes filosofias, aos lugares em que é permitido debater um pedantismo sobre os prós e contras, onde é permitido ruminar, duvidar, contradizer, com o que, por conseguinte, eles se afastam da exigência de toda grande filosofia, que, como totalidade, jamais dirá agora e sempre senão isto: “Esta é a imagem de toda vida, extraí daí o sentido da tua”. E inversamente: “Decifra unicamente a tua vida e tu compreenderás os hieróglifos da vida universal”.

Isabelle parece acompanhar a relação entre filosofia e vida estabelecida por Nietzsche e busca dialogar como a personagem de Woolf percorre esse lugar de decifrar a própria vida como forma de desvelamento do mundo, uma tarefa que nos parece possível pelo viés da arte. Neste caminho, Nietzsche elabora sua crítica a filosofia dogmática e os filósofos eruditos, como Kant e o método de se aprender filosofia, a importância de o pensamento filosófico ser um lugar de encontro com a angústia do sujeito que o possibilite torná-la um impulso plástico, não uma corrente, que o impeça de se direcionar para uma vontade de viver. Isabelle Alfandry parece ousadamente defender a obra de Woolf como um livro de filosofia, por considerar que o dia da personagem principal é um “retrato da sua própria vida”:

Following Nietzsche's definition, Mrs Dalloway can be read as philosophy, if not as a book of philosophy: Clarissa's day in London is the picture of all life, being the picture of her own life, a life experienced and traversed hour after hour, a trajectory in a set space and time span regularly scanned by the striking of Big Ben's bell, or the ticking of domestic clocks. I shall thus confine myself to Mrs Dalloway for the book reads within the framework of life and echoes the sense of life worked out throughout Nietzsche's writings. (ALFANDRY, 2013, p. 61).²³

Isabelle Alfandry prossegue ao dizer que em toda a extensão do romance de Virgínia mencionado, a vida permanece como um enigma a ser percorrido, como algo que lhe escapa a personagem incessantemente vagueia na procura de sentir o que é isso que lhe aparece como existência. Nietzsche na *Gaia Ciência* (2012, p. 124) menciona que “como fenômeno estético a existência ainda nos é suportável”, ainda acrescenta que: “por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para poder fazer de nós mesmos um tal fenômeno”. O filósofo alemão continua sua ode à importância de fazermos da vida uma invenção mediante a rigidez da moral e da inquietante angústia diante do ideal que construímos acerca de nós mesmos e do conhecimento, podemos perceber que Lou Salomé quando se refere no poema *Ode a vida*, que se a vida não tiver nada para lhe dar que pelo menos lhe dê a dor, nos permite pensar que a dor só se apresenta para Lou como possibilidade de transgredi-la em algo, ao se aproximar do que o escritor de *Zaratustra* iria definir enquanto transfiguração “essa arte de olhar a si mesmo”. Mas como formar sujeitos para essa arte de olhar a si mesmo?

Transformar em obra de arte os infortúnios apresentados pela vida de cada um sem cair no senso comum das palavras. Salomé salienta em carta ao poeta Rainer Maria Rilke, em 27 de junho de 1914:

E nada como um pouco de luz do dia, clara o suficiente para se dar um passo a frente. Seria um modo real, jamais praticado antes, de caminhar de um poema a outro, como quem pisa sobre um terreno onde (em oposição a “arte” somente) o esclarecimento e a ação ainda são uma única coisa. E isto só poderá tornar-se um poema na medida em que o conquistamos novamente no benefício da experiência vivida. Lá, em alguma parte das profundezas, toda arte começa. Como em suas origens, tal a fórmula mágica, a conjuração – evocação da vida sob sua forma humana no fundo de seus abismos, até aqui impenetráveis – onde a prece e a suprema explosão de poder eram apenas uma única e mesma coisa. Eu não me canso de refletir sobre isso. (SALOMÉ, 1914, p. 36).

²³ Tradução da autora: “Seguindo a definição de Nietzsche, Mrs. Dalloway pode ser lida como filosofia, senão como um livro de filosofia: o dia de Clarissa em Londres é o retrato de toda a vida, sendo o retrato de sua própria vida, uma vida vivida e percorrida hora após hora, uma trajetória em um determinado espaço e intervalo de tempo regularmente escaneado pelo toque do sino do Big Ben, ou pelo tique-taque dos relógios domésticos. Assim, confiro-me à Sra. Dalloway, pois o livro é lido no contexto da vida e ecoa o sentido da vida elaborado ao longo dos escritos de Nietzsche”.

Quando Salomé menciona que é lá em alguma parte das profundezas que toda a arte começa, esta insere o fazer artístico em uma primazia da experiência com a vida, poderíamos pensar o que faz a filósofa interpretar a vida como uma obra de arte. Não nos esqueçamos de que Virgínia Woolf em seu diário mencionado no capítulo anterior também se refere aos infortúnios vividos como uma fagulha que permite ver todo o mundo como uma obra de arte. Isso nos leva a questionar por que Nietzsche, Lou Salomé e Virgínia Woolf deram demasiada importância à vida em suas obras e reflexões? Os dois primeiros vivenciaram as transformações históricas da segunda metade do século XIX; Lou e Virgínia ainda viveram as primeiras décadas do século XX. Presenciaram guerras, inovações tecnológicas e surpreendentes revoltas, no entanto, a vida e suas possíveis conceituações também estavam no centro dos debates científicos, não obstante, que Nietzsche buscou situar a sua obra à luz da vida, sendo compreendida enquanto uma potência, uma força afirmadora do devir.

Em sua origem grega, a palavra vida possui relação com *Bios* e *Zoé*, sendo a primeira as formas de vida e a segunda a própria noção de vida. Nos interessa particularmente, o conceito de Bios, a forma de vida, historicamente as formas de vida sofreram impactos e alterações, como nos alega Selvino Assman e Sandro Bazzanela na obra: *A vida como potência em Nietzsche e Agamben* (2013, p. 19):

Assim, num primeiro momento a *polis* contemplou as necessidades, os desejos e ansiedades humanas diante da dimensão trágica de suas existências, numa forma de vida qualificada politicamente no plano da imanência inerente a *physis*. No mundo medieval, cuja matriz hegemônica advém da perspectiva judaico-cristã, a forma de vida determinante se articulou em torno dos indivíduos e de sua comunidade de pertencimento e salvação, num plano cosmológico que implicava uma dimensão mundana imanente, caracterizada pela sua condição passageira, efêmera e finita a busca de uma vida após a morte. Na modernidade e contemporaneidade, com a morte de Deus, a secularização dos conceitos judaico-cristãos, na forma do Estado, da racionalidade científica, da pragmaticidade da técnica e da primazia da economia sobre a política, compete em grande medida aos indivíduos em sua privacidade existencial, a tarefa inalienável de conferir sentido e finalidade às suas vidas, a partir de um horizonte temporal efêmero, produtivo e consumidor das formas de vida disponibilizadas pelas novas transcendências modernas.

Nietzsche revisitou os gregos em busca dessa atmosfera da perspectiva de uma existência trágica, percorreu uma leitura já corrente no mundo ocidental talvez inaugurada pelo Renascimento de exaltação da antiguidade clássica como modelo civilizatório. No entanto, essa retrospectiva greco – helenística traçada pelo pensamento nietzschiano demarca um olhar para a época moderna e seus supostos niilismos. A formação do sujeito moderno deixaria escapar a

condição trágica da existência, no melhor dos seus embates, encobrir através da racionalidade científica o que a existência humana teria de assombroso e descontrolado. Aqui nos dedicamos mais ao Nietzsche que traça uma vida transfigurada, mas que se coloca em diálogo com a compreensão de vida de sua época, essa psicofisiologia que abarca os afetos e impulsos, mas identifica que a ciência nascente da psicologia tem um papel a cumprir, como, por exemplo, “ser o avaliador das avaliações”.

Ao introduzir a noção de valor em Assim falava Zaratustra, Nietzsche passa a identificá-la ao procedimento genealógico. Ao psicólogo caberia relacionar os valores com as avaliações de que procedem e investigar de que valor estas partiram para criá-los. Numa palavra, ao psicólogo competiria doravante a tarefa de avaliar as avaliações. (MARTON, 2022, p. 24).

Em uma época que os valores necessitam ser transformados, quem é o sujeito capaz de identificar e avaliar as avaliações de um determinado sujeito? Lou Salomé vai se colocar à disposição de Freud como objeto e pesquisadora de uma área que estava nascendo, nos referimos aqui à psicanálise. Mesmo que a teoria psicanalítica não seja o nosso objeto de estudo neste momento, Salomé vai se dedicar até o fim da sua vida a ser analista e analisanda. Sendo que Sigmund Freud de certa forma, não atravessou somente a vida de Lou Salomé, conheceu Virgínia Woolf e o marido Leonardo Woolf²⁴, bem como Nietzsche e sua obra foram analisados no encontro de 1º de abril de 1908 da Sociedade Psicanalítica de Viena, reunião que ocorria nas quartas-feiras. É importante destacar neste contexto com nuances de fim de século e novos saberes, o debate necessário sobre a psique e a formação humana. Questões já suscitadas anteriormente pela filosofia nietzschiana.

²⁴ O casal Woolf teve um breve encontro com Freud, em Londres, para onde ele havia se mudado em junho de 1938. O encontro ocorreu na casa de Freud, no número 20 da rua Maresfield Gardens, local onde hoje se situa o Museu Freud. Leonard dá detalhes desse encontro no volume 2 de sua autobiografia, *Downhill All the Way. Autobiography of the years 1919-1939*, p. 168-169: “Encontrei Freud em pessoa apenas uma vez. [...] Assim que ele e sua família tinham confortavelmente se instalado ali (na rua Maresfield Garden), procurei saber se ele gostaria que Virgínia e eu fôssemos visitá-lo. A resposta foi afirmativa, e na tarde de 28 de janeiro de 1939, sábado, nós fomos visitá-lo e tomamos chá com ele. [...] Não foi um encontro fácil. Ele era extraordinariamente cortês, à maneira antiga – por exemplo, quase cerimoniosamente, ele presenteou Virgínia com uma flor”. Virgínia, por sua vez, assim registra o encontro em seu diário (29 de janeiro de 1939): “O Dr. Freud me deu um narciso. [...] Um senhor muito idoso, todo encolhido, acabado: [...] com movimentos espasmódicos, paralisados, desarticulado: mas alerta [...]. Conversa difícil.” (ver notas do editor da tradução brasileira da obra *Três Guinéus*, 2019, p. 223-224).

Figura 8 – Fotografia de Lou Salomé jovem por volta de 1897



Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lou_Andreas-Salom%C3%A9._Foto_Atelier_Elvira.jpg. Acesso em: 20 maio 2022.

Figura 9 – Retrato de Virginia Woolf, pintado pelo artista Roger Fry, cerca de 1917



Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Roger_Fry_-_Virginia_Woolf.jpg. Acesso em: 20 maio 2022.

Lou Salomé falece no ano de 1937, dois anos antes do início da Segunda Guerra Mundial, logo após sua morte, a Gestapo, polícia fascista, invade sua casa e confisca sua obra, por entender que o exercício da psicanálise era considerada uma ciência judia e ter em seu meio muitos amigos judeus, seu legado intelectual era perigoso para o regime totalitário que se

consolidava. Após a Primeira Guerra Salomé chegou a atender por seis meses as vítimas que retornavam dos campos de batalha, as memórias do horror e do incivilizado de cada um fizeram com que a filósofa refletisse sobre a necessidade pulsional de luta do ser humano e em que lugar esse desejo da barbárie poderia ser colocado. Lou relata em *Minha Vida*, na experiência Antes e Depois da Guerra essas impressões profundas acerca das eras civilizadas e das eras selvagens:

Por isso, existe uma diferença apenas aparente entre as eras mais selvagens e as mais civilizadas, orgulhosas de sua cultura, que, por um lado, prestam-se a fornecer armas e recursos assassinos ainda mais engenhosos, e, por outro lado, ao mesmo tempo, dedicam-se a cuidar e sarar as chagas abertas pelos inimigos. Se fazemos guerra é porque já em nós mesmos somos guerra: plantados, em nossa essência, sobre dois planos, como não se pode imaginar outros mais opostos nem mais dispostos a disputar espaço. A humanidade manifesta-se nos níveis do *instinto* e do *pensamento*, esferas tão divergentes que parecem impossíveis de integrar a mesma pessoa. Só que, à medida que a civilização cultiva-se, aparece uma terceira possibilidade: adaptar-se um ao outro, num bom entendimento (numa atitude política igual àquela que preside o apaziguamento entre inimigos, após as guerras), ainda que, uma e outra vez, ocorra atropelos. Recorremos a esse método cultural para que não ocorra uma guerra em nós mesmos. (SALOMÉ, 1985, p. 129).

Esse impedimento de que uma guerra ocorra dentro de nós e se expanda para as esferas da cultura, pode ser evitado, segundo Lou com uma terceira possibilidade. Que poderia ser pensada no exercício da convivência com o outro, a educação pode ser este espaço de um eros cultivado pelas diferenças. Talvez seja preciso um espaço maior entre a força irruptiva do horror e a reflexão do que se pode vir a perder com a barbárie. Neste viés, uma oportunidade de transfigurar a guerra e seus malefícios em outra coisa, poderia ser o ágon artístico. Neste contexto, o período das duas grandes guerras legou uma série de grupos de vanguarda como resposta à catástrofe humanitária: Cubismo, Dadaísmo, Surrealismo, somente para citar os maiores. A indignação desses artistas os levaria a inventar movimentos estéticos que dessem conta de continuar existindo em meio aos destroços de toda uma civilização.

Virginia Woolf encerra sua vida ao adentrar o rio Ouse, em 1941, com os bolsos carregados de pedras finda sua existência no terceiro ano da Segunda Guerra Mundial. Antes disso perderá o sobrinho Julian Bell, que morreu na guerra civil espanhola, talvez, um indício maior de seu interesse em discutir a importância de uma formação que não incite o patriotismo, mas sim, a arte e a reflexão. Não obstante, Virgínia (WOOLF, 2019, p. 128) escreve no seu diário de 15 de maio de 1940: “Ocorreu-me esta ideia: o exército é o corpo: eu sou o cérebro. O pensamento é a minha luta”. Diante disso, podemos supor que mesmo com o amontoado de diferenças que o cingem, tanto Nietzsche, Lou Salomé e Virginia Woolf fizeram de seus

pensamentos potências afirmativas de uma força plástica que permitisse uma cultura transfigurada.

4 ESTILO E FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ARTE DE VIVER

Como já foi exposto ao longo desta tese, Nietzsche é um leitor dos gregos, um admirador da estética clássica, da forma que a tragédia grega apresentou os dilemas e temores de uma civilização. Este leitor alemão dos textos gregos e seu traço moderno, trouxe a sua interpretação de uma tradição de pensamento muito cara à arte de viver. A leitura nietzschiana moderna da tragédia grega e da arte como modo de vida, é um legado presente em uma tradição que teve seu ápice a partir do Renascimento Cultural, outro termo cunhado no século XIX para esboçar as grandes transformações ocorridas na Europa pós o grande domínio da Igreja Católica. O Renascer cultural do século XVI também olhou para a antiguidade grega para reformular modos de vida, no campo ético – estético.

Nessa tradição da arte de viver que se configura em modos de vida que permitam a construção transfigurativa dos sujeitos é o que de fato vai interessar Nietzsche e filósofos como Montaigne e Foucault. O primeiro no século XIX e o grande ápice do pensamento científico e do fortalecimento das instituições; o segundo no século XVI e os embates religiosos que colocaram em xeque a razão e o excesso de dogmatismo religioso e o terceiro no século XX um herdeiro da enorme tradição de pensamento ocidental, também retorna aos gregos para compreender como a arte de viver é de suma importância na formação integral de uma cultura.

No capítulo anterior pudemos refletir o conceito de vida transfigurada a partir da vida e obra de Lou Salomé e Virgínia Woolf, seus possíveis desdobramentos com a obra nietzschiana no que tange este conceito, assim como a importância da formação dessas mulheres e o quanto elas também valorizavam o conhecimento e a arte como atitude de vida. Essas possibilidades encenadas na tradição *Fin de siècle*, transição do século XIX para o XX, caracterizando o fim de uma era, já ali ressoava de forma presente a experiência da vida como obra de arte, assim como de qual o papel que a arte ocupa na formação estética de uma cultura. Tanto a arte que ressoa nas linguagens transfiguradas de poesia, como o inventar da própria existência. Diante disso, vamos adentrar as possíveis relações que nos levam à educação e a arte de viver em uma formação que tensione estes espaços do humano em nossa contemporaneidade.

4.1 EDUCAÇÃO E A ARTE DE VIVER

Mas, arte de viver não significa aqui o que se entende correntemente por esta expressão: não se trata de uma vida de prazer permanente, da sensação de felicidade entediada, da vida elegante na sociedade. Arte de viver significa apenas fazer de sua própria vida objeto de uma espécie de saber e de arte. Nietzsche conhece os dois elementos dos quais, segundo essa definição, se constitui em princípio uma filosofia da arte de viver: filosofia enquanto forma de vida e arte de viver praticada; filosofia enquanto reflexão sobre esta práxis — filosofia, enfim, no ponto de intersecção entre pensamento e existência. Devemos entender, de um modo geral, por arte de viver a capacidade de conduzir a própria vida; ela abrange um elenco de práticas, técnicas e tecnologias, uma ascética e uma estilística. E está ligada ao trabalho: “Temos que trabalhar, se não por gosto, então ao menos por desespero, pois tudo bem pesado, trabalhar é menos tedioso do que se distrair”. (SCHMID, 2007, p. 46).

Wilhelm Schmid em seu texto: “dar forma a nós mesmos: sobre a filosofia da arte de viver em Nietzsche”, nos apresenta os pressupostos da arte de viver e desconstrói possíveis rótulos pejorativos que possam levar ao entendimento desta como um espaço de “autoajuda”. Schmid atenta para a importância de trabalhar arduamente para dar forma a nós mesmos e como Nietzsche foi incansável neste empreendimento que tem como sua referência a antiguidade grega e a sua concepção de Paideia. Dar forma e dar a formar são dois pressupostos da construção de uma cultura, o que se deseja moldar em termos de indivíduos e qual o caráter que a arte ocupa neste espaço. Sabemos que a educação não é uma forma abstrata, ela é direcionada ao mundo e é disputada como um campo de valor, Nietzsche percebeu isto e foi um crítico contundente do modelo formativo alemão por identificar que é preciso diagnosticar a cultura que estamos inseridos para atravessar os dilemas do sofrimento, da solidão, da tirania, da vileza.

Transfigurar uma cultura é ir ao encontro desses dissabores e encontrar outras formas de se relacionar com o que há de pequeno e maravilhoso em uma cultura. Arte de viver como explicita Schmid não diz de um manual de autoajuda para o encontro da felicidade, mas de como desde a antiguidade grega foram se construindo práticas e técnicas que pensassem a vida em sua totalidade desde: a alimentação, o sono, os pensamentos, as leituras, as paisagens e os exercícios cotidianos para se buscar um aperfeiçoamento de si. Ainda como nos referimos a práticas de elaborações de si ao nos depararmos com os manuais formativos que o mundo da cultura nos apresenta, como herdeiros e signatários dos ideais formativos do século XIX, conhecimento e vida ainda são campos vistos como opostos, mais ainda no contexto em que Nietzsche tece suas críticas ao sistema alemão de ensino, no que tange ao distanciamento entre uma vida teórica e uma prática de vida. Nesse sentido, podemos refletir como os termos transfiguração, transformação e metamorfose caminham juntos no viés de um processo de

elaboração de si. Para aprofundar essas questões o ensaísta alemão Wilhelm Schmid (2007, p. 51), se refere à terceira Consideração Intempestiva: Schopenhauer como educador:

Na terceira das Considerações Intempestivas (“Schopenhauer como educador”) continua a ser desenvolvido o pensamento de uma filosofia da arte de viver: que a filosofia tenha que desaprender a ser “ciência pura”, e o próprio filósofo tenha que dar um exemplo de condução da vida: “Mas o exemplo deve ser dado pela vida visível e não simplesmente através de livros, ou seja, da forma como ensinavam os filósofos da Grécia, através de fisionomia, postura, vestimenta, alimentação, costumes mais do que através de discursos ou até mesmo escritos.” Aprender algo não consiste na acumulação de informações, mas na seleção daquilo que é importante para a própria vida, e na incorporação desse saber. Enquanto toda educação moderna não tem em vista nada além do ideal do homem teórico, assim escreve Nietzsche, após 1886, no novo prefácio ao Nascimento da Tragédia, numa cultura futura deveria acontecer uma fusão entre sujeito teórico e sujeito estético. Sua fórmula para isto é “ver a ciência sob a ótica do artista, mas a arte sob a ótica da vida...”.

Podemos refletir como seria possível essa fusão entre o sujeito teórico e o sujeito estético, que materiais e formas de trabalho seriam necessários para a forma desse sujeito que podemos tentar definir como um “sujeito ético-estético”. No texto citado de Nietzsche sobre Schopenhauer o mesmo se refere a importância de os conceitos teóricos não sobressaírem atropelando os conteúdos da vida, no entanto, que construção curricular de práticas educativas seria possível para que a arte fosse um eixo que atravessa toda a construção formativa dos sujeitos? Quais os investimentos necessários no campo da cultura para que tivéssemos a possibilidade de fazermos da própria vida uma obra de arte? Um dos primeiros passos nesta direção seria investirmos no campo da imaginação como um terreno fértil de experimentações, desde tenra idade o sujeito ter a oportunidade de tensionar o jogo das brincadeiras com os saberes herdados do mundo. Podemos inclusive lembrar do fragmento 52 de Heráclito, quando este diz que a vida é um jogo de pedrinhas de crianças brincando²⁵.

Essa infância como um lugar da inocência e da imaginação, que deve ser cuidada e ter uma cultura comprometida com o zelo deste sujeito em formação, podemos pensar em nossos documentos oficiais como leis, diretrizes, PCNs, projetos políticos pedagógicos²⁶, estruturas

²⁵ Conforme *Os Pré-Socráticos, Fragmentos, doxografia e comentários*. Seleção de textos e supervisão de José Cavalcante de Souza; tradução dos fragmentos de Heráclito por José Cavalcante de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 93. O poeta brasileiro Haroldo de Campos também se permitiu em seu processo de transcrição ou transdução, na *Revista Trans/Form/Ação*, de 1973, traduzir esse fragmento de Heráclito a luz da estética concretista com o título *Heráclito Revisitado: aiôn vidatempo: um jogo de criança (reinando o Infante Infância)*. CAMPOS, 1974, p. 218.

²⁶ Aqui nos valem de alguns documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, como cartas de apresentação no sentido de orientar a conduta dos profissionais em educação, assim como, de políticas públicas

curriculares como o espaço privilegiado para a construção dessa fusão entre o sujeito teórico e o sujeito estético preconizado em certa medida por Nietzsche em *Schopenhauer como Educador* (2011, p. 188-189):

Na medida em que o filósofo deve exatamente avaliar sua época por comparação com as outras e, vencendo ele mesmo o presente, deve também vencê-lo na imagem que tem da vida, quer dizer, torná-la imperceptível e de algum modo garatujar sobre ela. Esta é uma tarefa muito difícil, mas possível. O julgamento dos antigos filósofos gregos sobre o valor da existência diz a respeito desta mais do que pode fazê-lo um julgamento moderno, porque eles tinham sob os olhos e em torno deles a própria vida numa luxuriante perfeição e porque, neles, o sentimento do pensador não se extraviava, tal como ocorre conosco, no conflito entre o desejo de liberdade, beleza e grandeza de vida e o instinto de verdade que somente pergunta: Qual é então o valor da vida em geral? Para todas as épocas, permanece importante saber o que Empédocles disse a propósito da existência, no cerne da alegria de viver mais vigorosa e mais exuberante que conhece a cultura grega; seu julgamento é muito grave, tanto que ele não foi refutado por qualquer julgamento contrário de qualquer outro grande filósofo da mesma grande época. Ele apenas expressa da maneira mais clara, mas no fundo – por pouco que se escute, todos os outros dizem a mesma coisa. Como se disse, um pensador moderno sofrerá sempre de um desejo insaciável: ele exigirá que se lhe mostre primeiro a vida, uma vida verdadeira, corada, sadia, para que então ele pudesse, a respeito dela, pronunciar-se como juiz. Pelo menos para si mesmo, ele considera como necessário ser um homem que vive, antes de se crer um juiz equitativo. Esta é a razão pela qual os filósofos modernos estão entre os promotores mais poderosos da vida, da vontade de viver, e do, fundo da sua época anêmica, aspiram um cultura, uma transfiguração da *physis*.

É possível perceber como Nietzsche mais uma vez tece sua crítica tanto a filosofia dogmática e seu excesso de metafísica, quanto a pretensão de uma verdade suprema capaz de dar conta do que é a vida e suas significações, o valor da vida é medido através de valores moralmente construídos. Todavia, a perspectiva nietzschiana acende para a busca, inclusive dos filósofos modernos, de uma transfiguração da *physis*, uma invenção da cultura capaz de superar os pressupostos judicativos da busca de uma vida verdadeira. Talvez aqui a formação de uma cultura atravesse exatamente as contradições da vida, como o filósofo enaltece na Gaia Ciência ao colocar a vida em confronto com a saúde e a doença; o feio e o belo; mau e o bom. Não há

que esboçam o ideal de cultura almejada historicamente em nosso país. Não obstante, podemos observar que a arte é um eixo norteador da educação infantil, no entanto, o que cabe aos demais documentos ela perde sua validade para o encadeamento da construção curricular que leva em consideração a formação de um sujeito teórico com possibilidades de desenvolvimento crítico. Isso é possível de ser averiguado no site do Ministério da Educação, LDB: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 maio 2022. Diretrizes curriculares nacionais: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2022. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

um manual para a felicidade da vida verdadeira, mas sim, a arte de viver no processo de seus descaminhos e lapidações de uma pedra bruta que é o humano e suas contradições.

Segundo Nehamas, em sua obra: *The Art of Living Socratic Reflections from Plato to Foucault* (1998, p. 2), a arte de viver pressupõe buscar formas de vida que nos torne seres humanos melhores, a vida filosófica e sua tradição examinada seria uma dessas possibilidades, para tanto é preciso se formar e autoformar para atingir essa projeção desejada. Nehamas se refere à tradição da arte de viver que tem seu início ocidental com a figura de Sócrates e a necessidade de uma vida examinada, este atenta para os herdeiros dessa travessia desde a interpretação platônica do mestre socrático, a figura de Nietzsche e os desdobramentos de Foucault na contemporaneidade. De uma forma ou de outra parece que cada época deixa entrever um ideal de humano e a necessidade formativa do mesmo.

The theoretical life, in turn, affects the character of those who lead it. Theory and practice, discourse and life, affect one another; people become philosophers because they are able and willing to be the best human type and to live as well as a human being possibly can. What one believes and how one lives have a direct bearing on one another. Since my own view is that no single mode of life exists that is best for all people and that the philosophical life is only one among many praiseworthy ways of living. (NEHAMAS, 1998, p. 2).²⁷

Nehamas ainda percorre o que constitui a arte de viver como uma prática a ser exercida, apresenta como a escrita era uma atividade essencial no exercício de manter uma vida examinada. Apesar de Sócrates ser um personagem principal nessa narrativa e este não ter nos deixado nada por escrito, ele permaneceu através de seu exemplo e das obras de Platão. O autor ainda afirma que refletir acerca da arte de viver e da importância de a vida ser vivida da melhor maneira é muito mais que uma questão que diga respeito ao pensamento desses filósofos e sim algo que diz de nós mesmos, o quanto uma cultura está decidida a produzir sujeitos artistas de suas próprias vidas. *“The purpose of philosophy as the art of living is, of course, living. But the life it requires is a life in great part devoted to writing. The monument one leaves behind is in the end the permanent work, not the transient life”²⁸* (NEHAMAS, 1998, p. 8). Nehamas também considera que há contradições no tratamento que Nietzsche dispensa a figura de

²⁷ NEHAMAS, A. “Teoria e prática, discurso e vida afetam um ao outro; as pessoas se tornam filósofos porque são capazes e desejam ser o melhor tipo humano e viver tão bem quanto um ser humano pode. O que se acredita e como se vive têm uma relação direta um com o outro, pois minha opinião é que não existe um único modo de vida que seja melhor para todas as pessoas e que a vida filosófica é apenas uma entre muitas maneiras louváveis de viver.” (tradução livre).

²⁸ “O propósito da filosofia como arte de viver é, naturalmente, viver. Mas a vida que requer é uma vida em grande parte dedicada à escrita. O monumento que se deixa para trás é afinal a obra permanente, não a vida transitória.”

Sócrates em relação a outros educadores de sua trajetória como é o caso Wagner, Schopenhauer e Montaigne. No capítulo “O problema de Sócrates” apresenta as críticas do filósofo à imagem do pensador socrático e suas batalhas travadas com o grande idealista grego:

Almost every criticism Nietzsche makes of Socrates in his late works is a personal one. Why? Apart from Schopenhauer and Wagner, no figure was more important to Nietzsche's individual and intellectual development than Socrates. Actually, he was more deeply involved with Socrates than with either of the other two, and he knew it: “Socrates, to confess it simply, stands so close to me, that I am almost always fighting a battle with him.” But why, apart from the truce he struck with him during his middle works (and with one exception we shall discuss as we go along), did Nietzsche never show Socrates the generosity of spirit, the respect, the gratitude, and even the love he retained for his other educators? Why, in the single case of Socrates, does Nietzsche's uncanny ability to see everything from many points of view, to be in his sense objective, “to employ a variety of perspectives and affective interpretations in the service of knowledge,” abandon him (GM III:12; 5:364-65)? Is Nietzsche as one-sided as his writing on Socrates generally indicates? Or are things not as they appear? His extraordinary bitterness suggests they are not. Nietzsche generally refuses to take absolute positions for granted. For example, he refuses to believe that the denial of earthly pleasures which Christian asceticism preaches so shrilly really is, as it appears to be, a denial of life. Perhaps we should apply his diagnosis of asceticism to his own treatment of Socrates. Perhaps we should say that his unequivocal condemnation of Socrates, like the ascetic's hatred of life, “must be a kind of provisional formulation, an interpretation and psychological misunderstanding of something whose real nature could not for a long time be understood and described as it really was. (GM III:13; 5:365)²⁹. (NEHAMAS, 1998, , p. 131-132).

Nehamas acende a possibilidade dessa contradição no espírito nietzschiano diante da figura de Sócrates, sendo que este terá um papel fundamental na reflexão de prática de uma arte de viver, da elaboração de uma vida examinada, no entanto, em muitos escritos de Nietzsche o

²⁹ “Quase todas as críticas que Nietzsche faz a Sócrates em suas últimas obras são pessoais. Por quê? Além de Schopenhauer e Wagner, nenhuma figura foi mais importante para o desenvolvimento individual e intelectual de Nietzsche do que Sócrates. Na verdade, ele estava mais profundamente envolvido com Sócrates que com qualquer um dos outros dois, e ele sabia disso: fora a trégua que fez com ele durante seus trabalhos intermediários (e com uma exceção que discutiremos à medida que avançamos) Nietzsche nunca mostrou a Sócrates a generosidade de espírito, o respeito, a gratidão e até mesmo o amor que ele mantinha por seus outros educadores? Por que, no caso único de Sócrates, a incrível capacidade de Nietzsche ver tudo de muitos pontos de vista, de ser em seu sentido objetivo: “empregar uma variedade de perspectivas e interpretações afetivas a serviço do conhecimento”, o abandona (GM III:12; 5:364-65)? Nietzsche é tão unilateral quanto seus escritos sobre Sócrates geralmente indicam? Ou as coisas não são como parecem? Sua extraordinária amargura sugere que não. Nietzsche geralmente se recusa a tomar posições absolutas como certas. Por exemplo, ele se recusa a acreditar que a negação dos prazeres terrenos que o ascetismo cristão prega tão estridentemente é realmente, como parece ser, uma negação da vida. Talvez devêssemos aplicar seu diagnóstico de ascetismo ao seu próprio tratamento de Sócrates. Talvez devêssemos dizer que sua condenação inequívoca de Sócrates, como o ódio do asceta à vida, “deve ser uma espécie de formulação provisória, uma interpretação e incompreensão psicológica de algo cuja natureza real não pôde por muito tempo ser compreendida e descrita como realmente era” (GM III:13; 5:365).

que prevalece é uma crítica severa a Sócrates no que tange a este ser um dos principais exterminadores da tragédia grega, elemento essencial do pensamento nietzschiano para pensar uma arte de viver. Talvez aqui, fosse importante distinguir a arte de viver nietzschiana no elemento tocante ao trágico grego e a relação de uma vida artística, como Nietzsche compreendia uma arte de viver que pudesse ter o elemento cênico na elaboração de um sujeito estético capaz de confrontar as mazelas mais cruéis da vida. A prerrogativa parece caminhar muito mais para a busca de uma arte de viver na cultura helênica pelo viés do trágico, não do ascetismo ou da vida verdadeira elaborada por Sócrates e escrita por Platão.

O processo nietzschiano da construção de uma elaboração de si como obra de arte, é um objetivo que podemos perceber desde sua tenra idade, quando jovem inicia um processo de aprimoramento formativo que se apresenta na elaboração de cartas, poemas, canções. Clademir Araldi na obra: *Nietzsche, Foucault e a arte de viver*, de 2020, explora esses indícios na juventude nietzschiana ao mencionar:

O jovem pensador Nietzsche fez vários ensaios, por meio da escrita, com a marca do entusiasmo, da melancolia, da reflexão e da inquietação juvenil. Com as energias criativas próprias da juventude, ele escreveu poemas, textos, cartas e ensaios, procurando construir uma arte de viver singular. Para atingir essa liberdade, contudo, ele dedicou os longos anos de estudante para “venerar, obedecer e aprender melhor que qualquer um”. A escrita envolve tanto uma dimensão prática (é askesis, exercício sobre si mesmo) quanto reflexiva. Esses ensaios não são apenas etapas preparatórias para o pensamento maduro, mas são tentativas sérias desse jovem pensador de expressar e dar conta de questões significativas da existência humana, e de sua própria existência. A perspectiva com que adentramos nos seus ensaios juvenis é a da sua aspiração por moldar em si mesmo uma forma de existência mais elevada, à luz do gênio. É preciso ressaltar a seriedade e firmeza com que o estudante de filologia clássica considera o que há de mais próprio em sua juventude: até os 24 anos (1868), ele teria vivido o mais importante de sua vida, esforçando-se desde então para engendrar um modo próprio de vida e de pensamento. O ‘sagrado’ de sua juventude seria a abertura desse caminho, em que um novo tipo de vida seria lentamente formado. Essa relação de cuidado de si e de trabalho sobre si foi ameaçada pelas resistências impostas pelo mundo e pela própria idade adulta. (ARALDI, 2020, p. 12).

Neste contexto, Araldi ainda esclarece que Nietzsche nunca ousou chamar a si mesmo de gênio, mas que desde o nascimento da tragédia, o filósofo alemão buscou construir através da arte uma forma estetizante de vida tendo como elemento norteador o conhecimento trágico. Neste sentido, Nietzsche ousou exercitar seu pensamento na direção de se formar um sujeito teórico e estético, foi, quiçá, sua própria cobaia experimental.

A grande questão que se impunha ao jovem Nietzsche era a de escolher entre Deus e o mundo. Sua decisão pelo mundo o atraiu para os gregos, para a visão trágica do mundo. Nos anos subsequentes, a questão mais séria é a de saber se ciência e arte se excluem mutuamente. Não se tratava apenas de estabelecer a difícil relação entre ciência (filologia) e arte. A pergunta mais angustiante era: É necessário escolher um desses dois caminhos? (ARALDI, 2020, p. 19).

A pergunta de Nietzsche talvez seja um dos questionamentos mais fundamentais do processo formativo de uma cultura, a supervalorização da ciência sem o elemento artístico é capaz de dar conta da subjetividade dos sujeitos que a compõe? Será que ciência e arte de fato se excluem? Não seria exatamente essa unilateralidade que propicia tantos desajustes na existência formativa de uma cultura? Historicamente nem sempre ciência e arte andaram separadas, a exemplo disso, temos no Barroco a elaboração dos gabinetes de curiosidades³⁰, espaços que permitiam a catalogação das espécies científicas e dos registros artísticos³¹, bem como, podemos observar na Gravura de Ferrante Imperato “Dell’Historia Naturale” (Nápoles, 1599): a primeira ilustração de um gabinete de história natural e o Gabinete de Curiosidades pintado por Domenico Remps, em 1690.

³⁰ Um gabinete de curiosidades – ou *wunderkammer* – armazenava e exibia uma grande variedade de objetos e artefatos, com uma inclinação especial para o raro, eclético e esotérico. Através desta seleção de objetos, ele contava uma história particular sobre o mundo e sua história. O “gabinete de curiosidades” é um ancestral do museu moderno que apareceu por volta do renascimento na Europa e teve um papel fundamental no desenvolvimento da ciência moderna, mesmo que eles não exercessem um papel propriamente “científico”. Não era raro se encontrar na coleção dos gabinetes sangue seco de dragão ou esqueletos de animais míticos. A popularidade do gabinete de curiosidades diminuiu durante o século XIX, uma vez que foi substituído por instituições oficiais e coleções particulares.

³¹ Os gabinetes comumente apresentavam antiguidades, objetos de história natural (como animais empalhados, insetos secos, conchas, esqueletos, herbários, fósseis) e até mesmo obras de arte. Em gabinetes de curiosidades, coleções eram muitas vezes organizadas em cerca de quatro categorias (nomes em latim): *Artificialia*, que agrupava os objetos criados ou modificados por humanos (antiguidades, objetos de arte); *Naturalia*, que incluía criaturas e objetos naturais (com um interesse particular para monstros); *Exoticas*, que incluía plantas e animais exóticos; e *Scientifica*, que reunia instrumentos científicos.

Figura 10 – *Gravura de Dell'Historia Naturale*, de Ferrante Imperato (Nápoles 1599), a ilustração mais antiga representando um Gabinete de curiosidades naturais



Disponível em: <http://gabineteinsolito.blogspot.com/2018/05/um-gabinete-de-curiosidades.html>.
Acesso em: 10 jun. 2022.

Figura 11 – *Gabinete de Curiosidades*, Domenico Remps. 1690. 99 x 137 cm. Itália



Disponível em:
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cabinet_of_Curiosities_1690s_Domenico_Remps.jpg.
Acesso em: 10 jun. 2022.

Ambos aliavam arte e ciência como estratégias do conhecimento, não estavam dissociados, mas intimamente ligados pela força plástica que move o estímulo e a curiosidade tanto da descoberta científica quanto das possibilidades imaginativas. Com isso, podemos retomar Nietzsche quando o mesmo almejou em sua vida formativa aliar “arte, filosofia e

ciência”³², três pilares para a formação de uma cultura nobre. Com isso, a Arte de viver esta aliada em todas as suas instâncias desde a *poiesis* característica de um fazer que esboça essa vida até os pequenos e grandes acontecimentos da mesma.

4.2 FORMAÇÃO E VIDA

Neste espaço vamos nos permitir refletir sobretudo acerca da interpretação foucaultiana da Arte de Viver, suas respectivas relações com uma formação voltada para a vida. Neste sentido, diferente de Nietzsche, Foucault adentra a interpretação da Grécia Antiga muito além do fenômeno do trágico, percorre assim as práticas de si, a figura de Sócrates como uma referência desse mestre que cuida de si e introduz os elementos necessários para aprofundarmos conceitos como o cultivo e preparação, elementos primordiais para uma estilística da existência.

Onde o professor diz: eu sei, ouçam-me; Sócrates vai dizer: não sei nada, e se cuidado de vocês não é para lhes transmitir o saber que lhes falta, é porque, compreendendo que vocês não sabem nada, vocês aprendam com isso a cuidar de si mesmos. [...] É isso que o leva, cuidando de si mesmo, a cuidar dos outros, mas a cuidar dos outros de tal modo que lhes mostra que eles têm, por sua vez, de cuidar de si mesmos, de sua *phrónesis*, da *alétheia* e sua *psykhé* (da razão, da verdade e da alma). (FOUCAULT, 2014, p. 78).

Sócrates ao anunciar que nada sabe e que por isso pede que seus discípulos cuidem de si mesmos a partir de sua razão, sua verdade e sua alma, incide a partir desse momento o exercício da *parresia* filosófica – emite um alerta ao lidar com a verdade de forma que ela não seja destrutiva; a verdade como um antídoto aos descaminhos de si. Mas que para lidar com o que se revela é preciso coragem, é preciso uma formação e a construção de uma estrutura de alma para exercitar aquilo que lhe escapa. É como acordar um dia e perceber-se com um mal-estar na alma, o que fazer com este? Como cada época se relaciona com o seu “mal-estar”? No seminário *A coragem da verdade e o Governo de si e dos outros II*, de 1983-84, Michel Foucault se detém a analisar a prática parresiástica a partir de uma genealogia dos estudos, das práticas de *parresia* e o dizer-a-verdade sobre si mesmo na Grécia antiga nos séculos IV e V a.C. e nos primeiros séculos da era cristã. Um dos significados originários para o termo *parresia* é a

³² Ver Araldi (2020, p. 21): Não foi à progressiva especialização na filologia que Nietzsche mais se dedicou na Basileia. O que ele buscava – uma busca deveras complexa – era unir ciência, arte e filosofia. Assim ele se expressa na carta a E. Rohde, do início de 1870: “ciência, arte e filosofia se vão fundindo tanto em mim que algum dia certamente vou parir um centauro”. Em *O nascimento da tragédia*, tenta unir rigor filológico com seu entusiasmo pela arte (pela música, pela tragédia). Mas seu pensamento estetizante não agradou nem sequer aos “filósofos”, que julgaram haver música e filologia em demasia nos seus escritos.

possibilidade de “dizer tudo”, geralmente sendo traduzido por “falar livremente”, “liberdade da palavra”.

Francisco Ortega em *Amizade e estética da existência* em Foucault compara o conceito de *parresia* com o de *isonomia* e o de *isogoria*. Isonomia representando a igualdade de todos os cidadãos perante a lei. E isogoria como direito do cidadão a fala nas assembleias gregas, ou seja, um ideal de fala democrático³³. Ortega ainda esclarece como Foucault se apropria do único texto da Antiguidade dedicado ao exercício da *parresia* em seu seminário *A Coragem da Verdade*. O tratado *Peri Parrhesias* elaborado por Filodemo, um filósofo e poeta epicurista, que ainda hoje estão descobrindo textos seus que estavam soterrados na Vila dos Papiros. Para Filodemo, a *parresia* representa sobretudo uma “prática ética” que orienta de diferentes maneiras a uma “perfeição moral”. Sendo este o exercício de liberdade da palavra, ele relaciona com a medicina. Através do relato exato do sintoma é possível encontrar uma cura. Ou seja, uma *techne* que visa a uma orientação de vida que se utiliza da *parresia* como um sistema ético e pedagógico. O que nos interessa diretamente aqui, uma *techne* que visa a um sujeito com outra construção de subjetividade diferente do sujeito do conhecimento moderno, dos ideais científicos herdados da modernidade.

É preciso acompanhar a construção dessa prática ou atitude de dizer a verdade, para compreendermos como a mesma se insere enquanto uma possibilidade de modelo formativo para os cidadãos da *pólis* grega. Por isso, escolhemos percorrer as três prerrogativas presentes no método foucaultiano de exercitar o pensamento e a história, a saber, perguntar-se *como*, *quando* e *como* “essa ou aquela prática, esse ou aquele pensamento se constituíram como problemas. Definir as condições nas quais o ser humano problematiza o que ele é, e o mundo no qual ele vive” (VEIGA-NETO, 2017, p. 80-81). Sendo essas prerrogativas que colocam o que Agamben atesta como o efeito de descoberta da verdade, a consequência de um medo terrificante diante daquilo que é conhecido, mas que ao mesmo tempo, desconhecemos ao torná-lo linguagem – a descoberta do enigma de uma civilização produz sobretudo tanto horror quanto o seu desconhecimento.

³³ Considera-se importante destacar o fragmento que Francisco Ortega esclarece essa relação entre *isonomia* e *Isegoria*: “No seu livro sobre a *parrhesia*, intitulado *Parrhesia. Storia del termine e dele sue traduzioni in latino*, Giuseppe Scarpato compara o conceito de *parrhesia* com o de isonomia e o de isegoria. Para Péricles, a *isonomia* representa a igualdade de todos os cidadãos perante a lei. A palavra democracia será introduzida posteriormente. Heródoto, por sua vez, já utiliza *isonomia* como sinônimo de democracia. *Isonomia* se transforma no ideal de democracia; “anunciar a isonomia” significa proclamar uma nova constituição de caráter democrático. *Isegoria* constitui o direito fundamental do cidadão ateniense, entendido como direito de fala na assembleia.” (ORTEGA, 1999, p. 105).

E para isso o filósofo francês remonta a diferentes textos da antiguidade filosófica para demarcar essa modalidade de dizer a verdade e os riscos de fazê-la; posto que no processo de dizer a verdade existe um sujeito que a emite e um outro que a recebe. Se não há uma armadura que permita a construção e recepção desse dizer é possível que se chegue a consequências desastrosas. Diante disso, dizer ou carregar uma verdade de si mesmo implica constantemente uma atitude *etopoiética* (isto é, um autoformar-se constantemente em um aprimoramento, produção e criação de si, aqui vislumbra-se a estilística da existência). Uma finalidade na constituição desses sujeitos que dure a sua existência inteira e não uma mera funcionalidade técnica, é preciso um fortalecimento diante da vida e suas adversidades.

A *parresia* não é uma profissão, é algo mais difícil de apreender. É uma atitude, uma maneira de ser que se aparenta à virtude, uma maneira de fazer. São procedimentos, meio reunidos tendo em vista um fim e, com isso, se aproxima da técnica, mas também é um papel, um papel útil, precioso, indispensável para a cidade e para os indivíduos. A *parresia*, em vez de [uma] técnica [à maneira da] retórica, deve ser caracterizada como uma modalidade do dizer-a-verdade. (FOUCAULT, 2014, p. 15).

Foucault segue adiante esclarecendo que neste legado da *parresia* existem quatro modalidades fundamentais de dizer-a-verdade. A primeira seria o dizer-a-verdade da profecia, sendo o profeta aquele que desvela o que o tempo esconde dos homens. É um dizer-a-verdade da profecia endereçado a uma verdade que vem de outro lugar. Uma prática de veridicção que podemos perceber muito em voga atualmente e historicamente também, falar em nome do enigma, tornar dizível uma espécie de além-mundo que poderia resultar em uma espécie de salvação. E aqui mais uma vez ressalta-se o papel de uma formação que leve sempre em consideração o questionamento acerca dos enigmas. Desvelando assim, o véu que cobre o presente, é um formar-se para o acontecimento, uma *paraskeuazô*, uma preparação diante daquilo que acontece. Evidenciando uma diferença clara entre o parresiasta e o profeta, enquanto o primeiro não deixa nada a interpretar e sim o exercitar-se diante da coragem de aceitar a verdade, examiná-la e fazer dela um princípio de conduta. O segundo, fala por enigmas, deixa a tarefa da interpretação, além de que o mesmo não possui a exigência de ser franco, mesmo que diga a verdade.

A segunda modalidade que o filósofo apresenta de dizer-a-verdade é o modo da sabedoria, muito caro à filosofia antiga e diferente do falar do profeta que se dirige ao futuro. O sábio dirige-se ao presente, em como as coisas são e se apresentam. O discurso da sabedoria acaba por contrapor-se também a *parresia* por dois motivos principais: enquanto o parresiasta

tem a obrigação de dizer-a-verdade; o sábio não possui qualquer obrigação de falar, já na constituição deste apresenta-se o silêncio, não há nada que o obrigue a distribuir a sua sabedoria, ensiná-la ou manifestá-la. O sábio seria aquele estruturalmente silencioso. Essa relação pode ser ilustrada a partir da passagem do texto do filósofo cínico Diógenes de Laércio, quando este retrata o “retiro voluntário” de Heráclito da cidade de Éfeso. Quando o “filósofo do devir” se retira em exílio após deparar-se com a expulsão de Hermodoro, considerado um homem mais sábio que o restante dos cidadãos da cidade. Diógenes continua em seu relato:

Os efésios não suportam precisamente a superioridade daquele que diz a verdade. Eles perseguem o parresiasta. Perseguiram Hermodoro, que foi obrigado a partir, coagido e forçado a esse exílio com que puniam aquele que é capaz de dizer a verdade. Heráclito de seu lado, respondeu por um retiro voluntário. (FOUCAULT, 2014, p. 17-18).

O relato de Diógenes abarca algumas questões fundamentais para pensar a relação entre uma autoformação e seus possíveis desdobramentos com o dizer-a-verdade. Primeiramente ao sábio não se possui a exigência do dizer como foi mencionado anteriormente, também a este cabe o silêncio e a parcimônia; ao parresiasta a incansável tarefa do interpelador, daquele que insistentemente constrói formas de dizer aos indivíduos a verdade sobre eles mesmos, o valor de suas ações e a responsabilidade diante de suas escolhas. Sendo assim, a tarefa do parresiasta não é dizer ao seu interlocutor o que é, mas o auxilia no processo de o mesmo descobrir o que este é. A partir dessa relação da parresia e do relato de Diógenes e a expulsão de Hermodoro, evidencia-se o quanto é essencial a constituição de sujeitos que possuam estofos para abrigar a verdade sem excluir quem quer seja, pela violência de escutar algo estranho aos seus ouvidos e seus valores.

A terceira forma de *parresia* apresentada por Foucault destaca a presença do mestre ou técnico, como aquele que transmite uma verdade específica de seu saber, neste, caso sendo obrigado a exercitar a fala. O que o coloca em uma situação diferente do sábio, visto que um mestre ou alguém que exerce uma *teckne* necessita comunicar da forma mais clara possível o seu saber. Neste caso, o mestre se aproxima do parresiasta, no entanto, como destaca o filósofo francês: no ato parresiástico existe um risco ao pronunciar e exercitar a verdade. No caso do saber técnico, está presente a conservação e uma espécie de tradicionalidade, escapando assim ao malogro de quem ousa dizer-a-verdade. Nesta prática o dizer-a-verdade filia-se ao saber:

Em todo o caso, nesse dizer-a-verdade, se estabelece uma filiação na ordem do saber. Ora, vimos que o parresiasta, ao contrário, assume um risco. Ele

arrisca a relação que tem com aquele a quem se dirige. E dizendo a verdade, longe de estabelecer esse vínculo positivo de saber comum, de herança, de filiação, de reconhecimento, de amizade, pode ao contrário provocar sua cólera, indispor-se com o inimigo, suscitar a hostilidade da cidade, acarretar a vingança e a punição por parte do rei, se for um mau soberano ou se for um tirânico. E, nesse risco, pode expor sua própria vida, pois ele pode pagar com a existência a verdade que disse. No caso do dizer-a-verdade da técnica, o ensino assegura ao contrário a sobrevivência do saber, enquanto a *parresia* faz aquele que a pratica arriscar a vida. (FOUCAULT, 2014, p. 24).

A última forma de veridicção da antiguidade grega é a *parresia* socrática, sendo esta a que melhor ilustra a relação do dizer-a-verdade com a formação e prática do cuidado de si. Segundo a interpretação foucaultiana, o exemplo de Sócrates é o que melhor esclarece as práticas que conduzem os discípulos que habitam a pólis a conhecerem-se e cuidarem de si. Pois ao perseguir a prática socrática, buscar a verdade e deparar-se com ela – é inevitável que cuides de ti mesmo. É como se a figura de Sócrates encarnasse todos os discursos de veridicção: o profeta, o sábio, o mestre e o *parresiasta*.

Deixando assim como legado uma questão central para quem habita os caminhos da formação humana: “Como ensinar a virtude e como dar aos jovens as qualidades e os conhecimentos necessários, seja para viver, seja também para governar direito a cidade?” (FOUCAULT, 2014, p. 27). Nesse questionamento socrático transparece a necessidade de uma formação ética, presente nos diálogos platônicos como *Alcebiades*, no *Manual de Epicteto*. Nas práticas da escrita de si de Marco Aurélio, como o exercício do *Hypomnémata* aquele que escreve sobre si mesmo, como estratégia de busca das verdades que o compõe tanto quanto sujeito como governante, pois este deve ser o exemplo a ser seguido.

O exemplo é uma questão cara a formação grega do cuidado de si, pois somente um mestre que cuida de si pode ensinar aos seus discípulos a exercitarem uma dietética coerente com o bem individual e da cidade. Agamben aborda em sua obra *A comunidade que vem* que a palavra exemplo origina-se do grego *para-deigma*, aquilo que se mostra ao lado (como o alemão *Bei-spiel*, aquilo que joga ao lado). “Já que o lugar próprio do exemplo é sempre ao lado de si mesmo, no espaço vazio em que se desdobra a sua vida inqualificável e inesquecível. O ser exemplar é puramente linguístico” (AGAMBEN, 2013, p. 18). Neste contexto torna-se coerente exercitar duas possíveis interpretações para o conceito de exemplo, a partir do filósofo italiano e a relação com a formação humana tendo como referência a antiguidade grega. Primeiramente, o ser exemplar é aquele que se mostra ao lado, a relação de maestria sugere uma filosofia da relação entre duas pessoas, geralmente uma exerce o domínio de referência sob a outra, a relação mestre e discípulo.

A segunda possibilidade que coloca o exemplo no campo do puramente linguístico, é o que poderíamos qualificar do “impossível” de educar, mas que constitui um efeito de discurso no ideal formativo, na construção de processos de subjetivação. E neste caso, o processo de construção de subjetividade na Grécia antiga colocava a possibilidade de construir subjetividades que questionassem seus exemplos, mas isso não significava que não correriam risco de vida diante de tais posturas, como é o exemplo de Sócrates e seu julgamento.

Para o psicanalista Jacques Lacan em seu *Seminário XVII: o avesso da psicanálise*, o encontro com a verdade de si é sempre o encontro com uma meia-verdade que se dá no corpo de um sujeito (*upokeimenon*), de uma verdade que se revela com estranhamento:

A verdade – é a saber, a impotência. Ali concerne à verdade. Que haja amor à fraqueza, está aí sem dúvida a essência do amor é dar o que não se tem, ou seja, aquilo que poderia reparar essa fraqueza original [...] A verdade, com efeito, parece mesmo ser-nos estranha – refiro – me à nossa própria verdade. Ela está conosco sem dúvida, mas sem que nos concirna a um ponto tal que admitamos dizê-lo. Tudo o que se pode dizer é o que eu dizia a pouco – nós não somos sem ela. (LACAN, 1992, p. 49-55).

Como poderíamos pensar essa verdade que se apresenta a partir do estranhamento e que reverbera no corpo com uma política voltada para o ocupar-se de si (*Epimélea Heautoû*)? Lacan problematiza a verdade no corpo do sujeito a partir da linguagem, Foucault na História da Sexualidade III, principalmente no capítulo “O corpo”, aborda como os gregos entendiam a necessidade de pensar uma relação com o outro a partir de um entendimento da existência do corpo. A necessidade de exercício de escuta aos sintomas do corpo como possibilidade de cura. É pensar na relação entre doença e cura, a doença como uma verdade que se manifesta no corpo, ou seja, relacionar-se com o incômodo, tarefa nada simples posto que o incômodo gera responsabilidade, o medo da verdade também é um horror as consequências de ter que lidar com o revelado.

Foucault irá enaltecer nesse capítulo sobre o corpo na antiguidade grega, a relação com as práticas sexuais, já que os discursos sobre a sexualidade e os discursos morais que a compõem são um foco de seu interesse e estudo. Segundo o pensador da Hermenêutica e também outros filósofos que o antecederam como é o caso de Nietzsche. Fomos formados em uma moral sexual de negação ao corpo, de negação a escuta do corpo e dos cuidados necessários a este. E não é à toa o diálogo com Lacan, pois como o próprio Foucault esclareceu nas Palavras

e as coisas, *a psicanálise*³⁴ é uma contraciência que se liga diretamente a uma prática (FOUCAULT, 2016, p. 521). Assim como a relação do cuidado de si e a verdade nas filosofias helenísticas. Seria coerente afirmar que a psicanálise se relaciona com uma forma de curar que se dá pela via ativa do sujeito, bem como as práticas de si gregas que enaltecem uma via preventiva que leva em consideração aspectos psicofisiológicos diferente da patologia.

De certa forma, é o corpo que faz a lei para o corpo. Contudo, a alma tem seu papel a desempenhar, e os médicos a fazem intervir: pois é ela quem, incessantemente, se arrisca a levar o corpo além de sua mecânica própria e de suas necessidades elementares; é ela quem incita a escolher momentos que não são apropriados, a agir em circunstâncias suspeitas, a contrariar as disposições naturais. Se os humanos têm necessidade de um regime que leve em conta, com tanta meticulosidade, todos os elementos da fisiologia, é porque eles tendem, incessantemente, a dele se afastar pelo efeito de suas imaginações, de suas paixões e de seus amores. Mesmo a idade desejável para instaurar as relações sexuais, tanto entre as jovens como entre os rapazes, é confundida: a educação e os hábitos podem fazer aparecer o desejo fora do tempo. (FOUCAULT, 2018, p. 164-165).

Esse trabalho da alma ou *psyché* se aproxima do que Sócrates colocará ao falar do cuidado de si em relação *phrónesis*, *alétheia* e a *psykhé* (da razão, da verdade e da alma). Mas como desenvolver um regime dietético que permita acalmar nossas próprias pulsões de forma que nossos desejos não excedam nossas próprias forças? Foucault irá evocar *Os preceitos de saúde* do filósofo grego Plutarco para pensar uma existência que possua uma “prática de saúde” – *hugieine pragmateia* ou *techne* –, “que constitui, de certa forma, a armadura permanente da vida cotidiana, permitindo a cada instante saber o que e como fazer. Ela implica uma percepção, de certa forma médica, do mundo ou, pelo menos do espaço e das circunstâncias em que se vive” (FOUCAULT, 2018, p. 129). Relacionar-se com os preceitos de um ocupar-se de si a partir de uma escuta sensível ao mal-estar da alma ou do corpo, é algo que se tornou muito distante dos desenvolvimentos científicos, principalmente a partir do século XIX. Sobretudo em uma época que a concepção de corpo enquanto um objeto maquínico toma formatos concretos. Neste contexto, o exercício da verdade é substituído pelo discurso de verificação da ciência. É através do discurso científico que será atestado os diagnósticos e preceitos do modo de viver e não mais de uma construção de soberania de si.

³⁴ Foucault também exerceu críticas a psicanálise em sua obra *A vontade de saber*, mas como esse exercício de pensamento não se propõe a um diálogo problematizador acerca da relação entre Foucault e a psicanálise, não iremos nos deter nesta questão.

Por meio de seus exercícios de temperança (quer se tratasse do alimento, do vestuário, do dormir, dos rapazes), pelo uso sempre moderado que fazia das comodidades da vida, pela ausência de agitação e igualdade da alma, pelo cultivo das relações de amizade sem inconstância nem paixão, ele se formava na arte de bastar-se a si próprio sem perder a serenidade. (FOUCAULT, 2018, p. 117).

Ao retratar a prática desenvolvida por Marco Aurélio como exemplo de uma experiência política que leva em consideração o cuidado de si e o governante como exemplo para a cidade, Foucault exalta os caminhos de como exercer a serenidade diante do descontrole ou das intempéries. Refletindo acerca da construção de uma subjetividade que leva em consideração a prática da *meléte*, que também significa exercício. Sendo que esta palavra que se origina do verbo grego *meletân* que se aproxima, segundo Foucault, do verbo *gymnázein*, que significa “exercitar-se”, “treinar”. A mesma se coloca diferente do sentido empregado a palavra “meditação”, expressão comumente utilizada em nossa época como uma espécie de “apagar dos sentidos”. *Meléte* adquire um sentido de “exercício de apropriação”, “apropriação de pensamento”. É uma forma de se marcar a verdade na alma de maneira que dela nos lembremos quando assim tivermos necessidade. Seria uma incorporação da verdade pela via do exercício de pensamento³⁵.

Esse exercício de apropriação do pensamento pode ser encontrado nas Meditações de Marco Aurélio³⁶, nas cartas de Sêneca a Lucílio³⁷, no Manual de Epicteto³⁸, visto que o exercício de apropriação do pensamento era algo geralmente desenvolvido por um mestre e seu discípulo. Ou por aqueles que adquiriam certa sabedoria de vida e ensinavam essas práticas aos jovens levando em consideração o exercício de pensamento diante de alguma situação fictícia (morte, uma doença) que gerasse o efeito de pensamento no sujeito, ocasionando assim, uma

³⁵ Foucault elabora uma longa explanação acerca do conceito de *Meditatio* na Hermenêutica do Sujeito, curso dado no Collège de France nos anos 1981-1982. Aqui nos interessa o passo que chegará no conceito de Hypomnêmata.

³⁶ “O tempo da vida humana: um ponto. Sua substância: um fluxo. Sua sensação: trevas. A composição do conjunto do corpo: facilmente corruptível. Sua alma: um redemoinho. Sua felicidade: algo difícil de conjecturar. Sua fama: indecifrável. Em poucas palavras: tudo o que pertence ao corpo, um rio; sonho e vapor, o que é próprio da alma; a vida, guerra e estância em terra estranha; a fama póstuma, esquecimento. O que pode, então, fazer-nos companhia? Única e exclusivamente a filosofia. E ela consiste em preservar o guia interior, isento de ultrajes e de danos, dono de prazeres e dores, sem fazer nada por acaso, sem valer-se da mentira nem da hipocrisia, à margem do que outro faça o deixe de fazer; mais ainda, aceitando o que acontece e o reconhecendo como precedente daquele lugar de onde ele mesmo viera” (ver AURÉLIO, M. *Meditações*, 2011, p. 14).

³⁷ “Sendo perguntado sobre isso, Sócrates disse: ‘Por que te admiras de que em nada as viagens te beneficiem quando te levas contigo? Vai atrás de ti a mesma causa que te faz fugir’. A quem pode ajudar a novidade das terras? A quem o conhecimento das cidades ou dos lugares? Toda essa agitação é em vão. Perguntas por que essa fuga não te ajuda; ora tu foges de ti mesmo. É o peso da alma que deves deixar: antes disso, nenhum lugar te agradará” (ver Sêneca. *Lúcio Aneu – Da viagem Cartas a Lucílio*, 1991, p. 29).

³⁸ “É ação de quem não se educou acusar os outros pelas coisas que ele próprio faz erroneamente. De quem começou a se educar, acusar a si próprio. De quem já se educou, não acusar os outros nem a si próprio” (ver ARRIANO, F. *Manual de Epicteto*, 2012, p. 19).

experiência de si mesmo. A partir dessa prática surge a figura do Hypomnêmata, como aquele que escreve sobre si mesmo, a importância da elaboração do diário como processo autoformativo, uma estratégia de guardarmos nossos pensamentos.

Foucault observa essa figura na passagem de seu curso *A Hermenêutica do sujeito* de 1981-82: “Para guardá-los à nossa disposição, é preciso colocá-los por escrito, é preciso deles fazer a leitura de nós mesmos. É preciso que esses pensamentos sejam “o objeto de tuas conversas contigo mesmo ou com outro” (FOUCAULT, 2010, p. 321). Como se o Hypomnêmata fosse aquele que permite o exercício do cuidado de si e cuidado do outro a partir do exercício da escrita-leitura subjetiva. É como se a prática da escrita permitisse uma “correspondência de alma”, correspondência de sujeito a sujeito, indagando o que se passa no espírito do outro.

Essas atividades tornaram-se profundamente importantes nas filosofias helenísticas, denotando um duplo caminho, posto que de um lado permitiu que quem estivesse mais desenvolvido em seus “exercícios espirituais” e no desenvolvimento das virtudes, pudessem auxiliar e ensinar o outro que estivesse em vias de aprender. De outro lado, essas correspondências permitiam não só o desenvolvimento da escrita subjetiva, mas também o exercício de recordar as verdades que são essenciais para a vida.

Por isso, torna-se salutar abordar A ideia de Imemorial escrita por Agamben para refletir a relação entre escrita, verdade e *etopoiesis*:

Quando acordamos, sabemos, por vezes que vimos em sonhos a verdade, clara e ao alcance da mão, de tal modo que ficamos totalmente dominados por ela. Umás vezes é-nos dado ver uma escrita cujo selo subitamente quebrado nos fornece o segredo de nossa existência. Outras vezes, uma só palavra, acompanhada de um gesto imperioso ou repetida numa lenga-lenga infantil, ilumina como um relâmpago toda uma paisagem de sombras, devolvendo a todos os pormenores a sua forma reencontrada, definitiva. (AGAMBEN, 2016, p. 56).

Agamben é leitor e herdeiro teórico dos conceitos foucaultianos, além de um exímio esgrimista na arte de extrair os sulcos dos termos filológicos gregos, Foucault herdou de Nietzsche a tarefa árdua de ser um genealogista em encontrar problemas naquilo que estava posto pelo mundo da cultura. Como observa Alfredo Veiga-Neto (2017, p. 56-57) ao mencionar que foi Foucault quem mais “expôs seu compromisso direto com a método genealógico inventado por Nietzsche”:

De qualquer maneira, foi Foucault quem, mais do que qualquer outro, explicitou o seu compromisso para com o método genealógico inventado por Nietzsche. A genealogia faz um tipo especial de história que tenta descrever uma gênese no tempo. Mas, na busca da gênese, a história genealógica não se interessa em buscar um momento de origem, se entendermos origem no sentido “duro”, isso é, como uma solenidade de fundação em que “as coisas se encontravam em estado de perfeição”, ou se a entendermos como o “lugar da verdade”. Comentando Nietzsche, Foucault nos diz que “procurar uma tal origem é tentar reencontrar ‘o que era imediatamente’, o ‘aquilo mesmo’ de uma imagem exatamente adequada de si; [...] é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira”. Em vez de acreditar na metafísica o genealogista deve escutar a história, em seu próprio funcionamento, em sua própria materialidade. Assim procedendo, ele aprende que “atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são em essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas”.

Às vezes, não é fácil pensar diferentemente do que se pensa, mas é preciso ousar fazê-lo, somente assim uma estética da existência tem possibilidade de se apresentar. Por isso, é preciso construir uma armadura formativa que seja capaz de enfrentar o incômodo que as verdades geram sem sucumbir aos processos de subjetivação – sejam estes o discurso do padre, do médico, do governante – ao contrário – a travessia exige fortalecermos as inquietações subjetivas espiritualizando as paixões que teimam em desviar o percurso de potência da vida. Que nos recônditos em que a verdade relampeja mesmo que oniricamente, possamos formar sujeitos que ao acordarem não sintam um medo paralisante, mas um espanto mobilizador de sentidos.

Dessa forma, tanto Nietzsche como Foucault se apropriaram de uma interpretação da paideia grega como forma de invenção da vida. Podemos pensar que as práticas etopoéticas presentes na Grécia antiga a partir da perspectiva foucaultiana incidem na possibilidade de uma educação que transfigura o sujeito, possibilitando assim que este reencene uma nova vida constituída de artisticidade. Todavia, esse instante de invenção estética exige uma “*paraskeuazô*”, uma preparação desses sujeitos. Obviamente, transpor um paradigma de épocas remotas para refletir a educação de sujeitos em pleno o século XXI é uma tarefa perigosa, assim como o fenômeno da transfiguração também o é. Os riscos de cometermos equívocos teóricos e contextuais é enorme, por isso a importância de levarmos em consideração as singularidades espaço-temporais, pois a Grécia é um ideal de civilização do ocidente, desde mais ou menos o século XVI, são lastros perseguidos ao longo dos tempos. Inclusive podemos refletir qual Grécia que perseguimos: a do século XVI, do XIX ou do XX?

4.3 HUMANITAS E O ATUAR DAS FORÇAS PLÁSTICAS

Temos medo sempre e apenas de uma coisa: da verdade. Ou mais precisamente, da representação que nós fazemos dela. De fato, o medo não é simplesmente uma falta de coragem em face de uma verdade que nós representamos de forma mais ou menos consciente: há outro medo que precede este, e que está já implicitamente presente no próprio fato de nós termos fabricado uma imagem da verdade e, de uma maneira ou de outra, termos-lhe sabido o nome e experimentado o pressentimento. É esse medo arcaico contido em toda a representação que tem no enigma a sua expressão e antídoto. (AGAMBEN, 2016, p. 106).

Temos medo sempre e apenas de uma coisa: da verdade. Assim, o filósofo italiano Giorgio Agamben elabora em sua obra *Ideia de Prosa* o espectro presente na relação entre verdade e enigma que gera um “mal-estar em nossa civilização”. O medo da representação que fazemos da verdade. A maneira que fomos educados a nos relacionarmos com o que descobrimos de si e do outro é uma questão fundamental para pensar a formação humana. Podemos refletir qual o efeito de verdade que permite a transfiguração de uma cultura? As *Humanitas* ou Humanidades é um campo vasto e primordial do saber, mais do que nos referirmos a uma conduta humanista, gostaria de refletir qual o papel das humanidades na construção de uma cultura capaz de se transfigurar. Historicamente assistimos aos desdobramentos e embates no campo das ciências humanas e o aparelhamento científico que produziu um distanciamento entre uma concepção de civilização que poderia ter o seu lema formativo direcionado para a arte, filosofia e ciência. Para disputas que começaram a encerrar isoladamente cada uma dessas áreas que se conectam e são primordiais para a constituição humana.

Nietzsche, no aforismo 107 da *Gaia Ciência* (2012, p. 124), enaltece que “como fenômeno estético a existência ainda nos é suportável, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para poder fazer de nós mesmos um tal fenômeno”. Foucault deteve-se atentamente aos diferentes discursos que compõem historicamente a relação do conceito de verdade e a construção de processos de subjetivação, que derivam em subjetividades orientadas a determinadas práticas de vida conforme os efeitos da época em que estão inseridos. Como exemplo desses discursos, podemos citar: o discurso sobre uma verdade a respeito da loucura, do poder, da sexualidade etc. Podendo assim também ser pensada como a busca ou enfrentamento de uma verdade de si, que às vezes pode ser dolorosa quando o sujeito não possui um caminho ou armadura para reinventar-se.

Diante das diferentes formas que a verdade se apresenta na cultura ocidental, é importante questionarmos: Como o processo de formação humana poderia nos conduzir a essa busca da verdade de si? Neste contexto é importante a construção de um caminho conceitual para melhor compreendermos o papel e o significado tanto da formação humana quanto das diferentes matizes que compõem nosso entendimento acerca da “verdade”. Buscamos até este momento interpretar esses conceitos à luz das práticas de si presentes na antiguidade grega e nos primeiros séculos de nossa era, visando interpelar como se constrói uma formação que leve em consideração uma conduta etopoietica. Isto é, que valorize a invenção da vida pelo viés do cuidado de si e dos outros.

Pensar as ciências humanas é adentrar o campo dos métodos e de suas suposições, Foucault na obra *As palavras e as coisas* (2016, p. 496-497) se propõe a elaborar uma Arqueologia das Ciências humanas, reunir criticamente os diferentes discursos que compõe uma certa “empíria do humano”, palavras do pensador para destacar um campo de conhecimento que permitiria mapear os discursos nascentes e herdeiros do iluminismo e da positividade crescente do século XIX. No entanto, poderíamos pensar que Foucault no século XX se apropria de um método arqueológico para desencavar os “fósseis de nossas idiosincrasias culturais”, como herdeiro do método genealógico proposto por Nietzsche meio século antes, desdobra essa área do conhecimento determinante para a constituição do humano e de um projeto de civilização. Nesse sentido, o conceito de transfiguração poderia ser um interstício operatório de uma formação em humanidades, pois como o próprio filósofo francês destaca acerca das Humanidades.

Nesse sentido, Nietzsche nos permite pensar em uma cultura que seja possível a formação de Espíritos Inventivos (*Erfindergeist*), sendo plausível analisá-los a partir do aforismo 42 da obra *Gaia Ciência*, de 1887, intitulado *Trabalho e Tédio*. Não é de desconhecimento dos leitores mais atentos da obra nietzschiana, de que o filósofo tinha um apreço profundo à arte e às possibilidades de uma vida que pudesse ser inventada à luz da criação de novos valores. O filósofo alemão busca sublinhar a importância do tédio para o cultivo do mais árduo trabalho que é aquele de transformação de si, como o mesmo acrescenta: “suportar a calma da alma” (NIETZSCHE, 2012, p. 82). O tédio, a calma, o cuidado, o ocupar-se de si como forma de não perder a liberdade de flutuar acima das coisas. Essa disposição para o tédio inclui a atuação de um mestre que vivencie esse acréscimo de vida, das possíveis mudanças que o caminho apresenta. Ressaltando a relação com o trabalho, não sendo este somente uma relação monetária (e aqui cabe pensar que em muitas situações o valor da maestria é profundamente desvalorizado tanto em termos financeiros quanto intelectuais).

Como enfrentar a calmaria da alma, quando se chega a um esgotamento físico e psíquico de seu fazer? Em outro aforismo de Gaia Ciência intitulado *Lazer e Ócio* o filósofo parece dar continuidade a problemática acerca das dificuldades de se pensar uma vida contemplativa despida do signo da culpa e da vergonha. O mesmo esclarece que viver continuamente à caça de ganhos obriga a dispender o espírito até a exaustão, como se a virtude moderna fosse fazer algo em menos tempo que os demais. Ocasionalmente, assim, raras horas em que a retidão é permitida, nessas, porém, a pessoa está cansada. O filósofo ainda enaltece que a pressa que caracteriza as pessoas e as distanciam do descanso, é como se este proporcionasse a “perda de algo”:

Cada vez mais o trabalho tem a seu lado a boa consciência: a inclinação à alegria já chama a si mesma “necessidade de descanso” e começa a ter vergonha de si. “Fazemos por nossa saúde” – é o que dizem as pessoas, quando são flagradas numa excursão ao campo. Sim, logo poderíamos chegar ao ponto de não mais ceder ao pendor à *vita contemplativa* (ou seja, passeios com pensamentos e amigos) sem autodesprezo e má consciência. (NIETZSCHE, 2012, p. 193).

Por isso, é de fundamental importância pensar um mestre que leve em consideração um estado fisiopsicológico diante de seu ofício, pois ter um ofício é estar constantemente tomando decisões. Nietzsche acrescentaria no aforismo 107 da obra já referida ao interpretar a cultura helênica: que é como fenômeno estético que a vida se torna aceitável a nós e que possamos fazer de nós mesmos um tal fenômeno. Inclusive, seria essa a gratidão empreendida à arte em nossa civilização tecnocientífica, por ser esta o culto do inveterado, ou seja, a arte nos permite um lugar desprezado das verdades da tradição. No intuito de compreender essa relação entre o atuar do mestre, seu cultivo e ocupação, faz-se necessário o exercício experimental de uma liberdade dirigida ao que Nietzsche definiu enquanto “uma profundidade na superfície”, que o faz aludir aos gregos como exemplo dessa ação.

Historicamente, temos como modelo formativo dessa estilística da existência o ideal grego de civilização e posteriormente o Renascimento como esse momento de grande alusão às transformações dos valores humanos, a educação na paideia grega que levava em consideração uma prática de jogos, de leitura, escuta e aperfeiçoamento de si pelas técnicas dos guerreiros até o Renascimento cultural como esse momento de ruptura com os ideários dogmáticos da igreja católica. Nesse viés, a educação ocupa um papel central para refletirmos que práticas pedagógicas nos levariam a uma arte de viver em um contexto formativo em que estamos inseridos? Não podemos desconsiderar o próprio contexto da educação brasileira e da formação

de professores, a construção dos currículos escolares nos diz da carta de intenção de uma arte de viver.

Podemos elencar dois fatores que distinguem o termo arte de viver no contexto formativo: o primeiro diz respeito à arte de viver no processo autoformativo de dar condições para o sujeito ir cultivando bons hábitos que elevem sua força de existência em direção à vida, a um eros desejante; o segundo é dar condições para que este sujeito dê continuidade a esse processo, dificilmente esse é um processo que começa de forma solitária. Que repertórios culturais vamos elaborar para que estudantes tenham condições de formar um arsenal estético com perspectivas a elaboração de uma educação voltada para a sofisticação da sensibilidade?

Na tradição racionalista ocidental, a sensibilidade foi desde muito cedo associada ao chamado “mundo animado” da *aisthesis*, isto é, da percepção das formas a partir das quais os fenômenos existem, aparecem. Ora, o aparecer dos fenômenos pressupõe sempre um ser capaz de perceber: pressupõe a entidade animada capaz de mimetizar a ação vivenciada em sua forma mesma, qual ressonância de cordas vizinhas ou como a propagação do som em uma caixa acústica qualquer. A sensibilidade é definitivamente uma primeira linguagem: uma origem comum. Sensível é o que é afetado em seu modo de ser e aparecer. Sensível é tudo o que pode ser tocado e modificado em sua gênese primordial. Sensível é tudo aquilo que é tocado pelo acontecimento da linguagem: uma invenção muito antiga, um acontecimento muito recente. Todo sensível corresponde à corporalidade do manifesto. Sem corpo não há sensibilidade, sem sensibilidade não há corpo. Toda sensibilidade, assim, é corpo vivente: modo de ser do que é em seu acontecimento anímico. A sensibilidade é o sentido do corpo. Tudo o que vive é sensível de múltiplas maneiras. (GALEFFI, 2007, p. 98).

O que nossos currículos apresentam acerca disso? Sabemos que a arte como esse lugar privilegiado do sensível não deveria estar presente somente em um campo disciplinar denominado artes visuais, musicais, corporais, poéticas, é preciso pensarmos como ampliar a rota de formação que permita que esse sujeito possua o conhecimento da produção sensível da humanidade, ao mesmo tempo em que, a este seja dado o direito de se ver como uma obra de arte a ser cultivada. Que seja lhe dado o direito a conhecer a tradição antes simplesmente de repudiá-la por simples desconhecimento. Não obstante, o ideal formativo de uma cultura é de suma importância e muitos filósofos da arte de viver se dedicaram a ele.

Na modernidade podemos observar como a filosofia e seus modos de vida começam a ser interpretadas, no século XVI pela figura de Montaigne e seus ensaios precursores de uma nova estética filosófica, que tinha como método a leitura dos gregos clássicos. E Nietzsche no século XIX reinterpreta e reencena essa fantasia de uma *etopoiesis* representada na imagem da civilização grega. Tanto que se percebe como o legado desses filósofos transbordaram para o

imaginário da cultura ocidental, como é possível ver em pinturas barrocas, renascentistas e até modernas. Como a força da arte de viver enquanto um problema que atravessa o imaginário e a subjetividade humana é um rastro empreendido na figura dos mestres. O pintor barroco Paul Rubens pinta as horas finais de Sêneca tomado por um veneno em sua corrente sanguínea³⁹, sua agonia e sua volúpia, deslocando o mestre romano para o começo da modernidade, em tons sombrios tenta capturar toda dramaticidade da condenação do pensador da *Tranquilidade da Alma*.

Figura 12 – *A Morte de Sêneca*, 185 x 154.7 cm, de Rubens, Alte Pinakothek, 1612/13



Disponível em: <https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/the-death-of-seneca/b067f605-a563-483b-8efe-4058a8338ea3>.

Acesso em: 14 jul. 2021.

Assim como o pintor francês Jacques-Louis David a partir da estética neoclássica retrata a cena da morte de Sócrates, pintar a cena é uma forma de imortalizar esses mestres.

³⁹ Conforme apresentação da obra *A Tranquilidade da Alma* no que se refere à biografia de Sêneca e suas horas finais: “Acusado de participar na Conjuração de Pisão, em 65, recebeu de Nero a ordem de suicidar-se, que executou com o mesmo ânimo sereno com que pregava em sua filosofia. Conta-se que sua morte foi uma lenta agonia. Abriu as veias do braço, mas o sangue correu muito lentamente, assim, cortou as veias das pernas. Porém, como a morte demorava, pediu a seu médico que lhe desse uma dose de veneno. Como este não surtiu efeito, enquanto ditava um texto a um dos discípulos, tomava banho quente para ampliar o sangramento. Por fim, fez com que o transportassem para um banho a vapor e, ali, morreu sufocado.” (SÊNECA, 2011, p. 4).

Figura 13 – *A morte de Sócrates*, 129.5 x 196.2 cm, de David, Metropolitan Museum of Art, 1787



Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/jacques-louis-david/a-morte-de-socrates-1787>.
Acesso em: 14 jul. 2021.

Nesse horizonte, Foucault destaca a técnica utilizada pelos estoicos em seu *askêsis*. Sendo este o gesto que implica no processo de consideração de si – a busca por uma *maestria* obtida não pela renúncia à realidade, mas pela assimilação da verdade. Tratava-se de pensar uma formação que não estivesse voltada para um *thélos* (finalidade) profissional, mas sim uma formação que levasse em consideração uma armadura para enfrentar os eventuais acidentes, todos os infortúnios possíveis, todas as desgraças que pudessem atingir os discípulos. *Essa formação, essa armadura se quisermos, armadura protetora em relação ao resto do mundo, a todos os acidentes ou acontecimentos que possam produzir-se, é o que os gregos chamavam de “paraskheué”, aproximadamente traduzido por Sêneca como “instruction”* (FOUCAULT, 2010, p. 86).

O diagnóstico de Nietzsche parece problematizar o desmantelamento dos pilares (arte, filosofia e ciência) na cultura alemã, para somente um único caminho que é o pensamento científico. Tanto Foucault como Nietzsche foram críticos assaz *da cultura moderna* posto que compreendiam a necessidade de se pensar a formação da mesma, diagnosticar a sua decadência e ir ao encontro das formas que possibilitam a existência enquanto obra de arte. Assim como Nietzsche pontua nos *Fragmentos Póstumos* a importância de o instrutor ter a sua vida como exemplo:

Os gregos antigos exigiam do poeta que ele fosse o instrutor dos adultos; mas qual não deveria ser hoje a vergonha de um poeta a quem se exigisse isto, ele

não foi para si mesmo um bom instrutor e não soube em consequência fazer de sua pessoa um bom poema, uma bela obra. (NIETZSCHE, 2011, p. 319).

É possível notar que essa interpretação acerca do modelo de instrução da antiguidade clássica tecida por Nietzsche evidencia sua crítica ao processo formativo moderno, no entanto, de grande relevância para se pensar a relação entre a necessidade de uma instrução que primeiro atravesse o mestre que a conduz.

No entanto, é preciso que o espírito do mestre seja constantemente exercitado – Como ensinar a lidar com a falta que nos constitui? Esses questionamentos conduzem a pensar em como o mestre enfrenta as suas frustrações diante das suas próprias faltas; e reconhece os problemas da existência, para assim “afetar” o seu discípulo. Uma das estratégias é a constituição de um *Eros* pedagógico que produza um laço de confiança mútuo, sendo o mestre aquele que auxilia quando encontramos o estranho que nos habita: *Perceber as coisas como estranhas é transformar o próprio olhar de tal maneira que tenhamos a impressão de vê-las pela primeira vez, libertando-nos do hábito e da banalidade* (HADOT, 2016, p. 126). E nesta hora – o mestre possui enquanto responsabilidade apresentar a armadura que foi preparada e enunciar as possibilidades do cuidado de si, mas esse movimento somente é possível se este se fez experimento de si. Isto é, “se segurou os seus fantasmas nas mãos quando este veio assombrar-lhe”.

Diante disso, torna-se imprescindível retornar a Aula inaugural que Roland Barthes pronunciou em 1977 no Collège de France ao assumir a cadeira de semiologia e defender as possibilidades de um ensino fantasmático: *A ciência pode, portanto, nascer do fantasma. É a um fantasma, dito ou não dito, que o professor deve voltar anualmente, no momento de decidir sobre o sentido de sua viagem* (BARTHES, 2013, p. 47). Por isso, torna-se cada vez mais imprescindível refletirmos a atuação do mestre e como este se ocupa de si mesmo na construção de uma armadura, que o permita viver artisticamente. Porque, talvez, somente inventando sua própria armadura torna-se possível confrontar os embates propiciados pela esfera fragmentada da sua relação com o tempo do trabalho, do cansaço e do medo de vivenciar o próprio tédio permitindo assim, preparar seus discípulos para a aventura do viver.

5 FECHAMENTO

Transmudadas em novos corpos meu espírito leva-me a cantar as formas. Ó deuses! Inspirai-me os planos – enfim: vós também as transformastes – e conduzi um canto ininterrupto desde as origens do mundo até os meus dias [...] Ser nenhum conservava a própria forma. E uma coisa se opunha às outras porque, em um único corpo, as frias combatiam as quentes; as úmidas, as secas, as moles, as duras; as sem peso, aquelas que tinham peso. (OVIDIO, 2017, p. 30).

Fechar uma tese, encerrar um caminho percorrido por anos, algo se fecha entre o que as vezes nunca é completamente encerrado, mas uma etapa se encerra e se transfigura, metamorfoseia em acontecimentos que não dominamos. Muitas questões suscitadas ao longo desse percurso ainda permanecem entreabertas pertencentes ao desdobramento que a vida vai se encaminhar de fazer. Elaborar e perlaborar o itinerário conceitual que esses anos permitiram em torno da relação entre arte, filosofia e educação tendo como fio condutor o conceito de transfiguração nietzschiano permite traçar um pouco do método filosófico de Nietzsche: nunca desistir de ir um pouco mais fundo na superfície do humano e suas belas e assustadoras contradições.

Deve ser assim a formação humana também, não possuímos todas as respostas suscitadas ao longo desta pesquisa tão atravessada pelos acontecimentos históricos: pandemia, transformações políticas e sociais, implementação de novas diretrizes educacionais. Não foi possível abordar tudo o que diz a respeito à possibilidade de uma educação voltada para sensibilidade e suas ressonâncias, nunca é, pois essa totalidade se constitui em mais uma fantasia do humano de controlar o incontornável, não tinha essa pretensão. Muitos questionamentos permanecem abertos para futuras explicações e aprofundamentos, sabendo que a vida pode vir atravessá-la e mudar rotas e novas aventuras serão necessárias, a educação é uma área das ciências humanas tensionada ao devir, lidamos com pessoas, nossa concepção de humanidade é constantemente testada e logo renovada pelo que nos acontece em termos de civilização e mundo da cultura.

O conceito de transfiguração proposto por Nietzsche e reinterpretado nesta tese ao longo dos capítulos é uma tentativa de refletir a importância de uma existência como obra de arte, como um espaço em que o sujeito possa ser reinventado a luz da formação humana. Ainda precisamos avançar muito no que diz respeito a proximidade de uma formação artística que dialogue com a educação básica, que não tenha medo dos documentos que envolvem o nosso fazer como professores que formam outros mestres na labuta diária de diferentes precarizações.

Mas não só isso, adentrar o campo de que a formação humana não é responsabilidade unicamente dos cursos voltados as licenciaturas, mas que é uma responsabilidade do Estado e de todos que em diferentes áreas do conhecimento humano escolheram a docência como forma de vida, essa é uma escolha que pesa para além dos saberes técnicos ou instrumentais. É um compromisso ético e civilizatório.

Ainda vamos avançar em compreender como a arte pode vir a ser um eixo que atravessa a construção curricular de um país, ela enquanto força plástica de uma cultura, como se referiu Nietzsche, pode nos auxiliar a nos vermos como uma obra a ser cultivada constantemente, com labor e paciência, mas com vontade de vida. Nada mais triste que uma cultura que não se orienta para a vida, talvez este seja um ponto ainda em aberto neste trabalho, pois orientar em direção à vida é uma tarefa que não se esgota, ela é uma metamorfose, é uma forma que se modifica como nos disse Ovídio em suas *Metamorfoses* ao falar da origem do mundo. Transfiguração como esse lugar que pisamos com os pés, mas podemos nos permitir as asas de uma imaginação criadora, forte e potente – sem luta, despido de um àgon é quase impossível criar.

A aprendizagem perpassa por esses lugares que muitas vezes acreditamos e somos educados a acreditar sem importância, insistir na dor de aprender para se chegar ao êxtase de uma forma, moldar os sentidos em busca de construir subjetividades fortes diante da catástrofe. É dessa força plástica que Nietzsche se referia, por isso, sua adoração aos gregos, o filósofo da Sils-Maria aprendeu que aquele traço trágico que chegou até ele em sua juventude era importante o suficiente para sobreviver aos tempos, as guerras, aos massacres, aos incêndios, aos saqueamentos e censuras. As tragédias chegaram até Nietzsche, assim como o arcabouço imagético do ocidente chegou até nós, o que podemos fazer com eles, se não permitir que sejam reinventados e ressignificados pelas próximas gerações, que há elas sejam dado o direito de criar novos valores estéticos e existenciais.

Por isso, a escolha talvez ousada de dialogar com a vida e obra de Lou Salomé e Virgínia Woolf como possibilidades de transfiguração, mulheres, pensadoras, escritoras que romperam com o estigma de suas épocas para marcar gerações, refletir sobre a importância da formação das mulheres, aqui fica um passo aberto para o aprofundamento de pesquisas futuras que permitam um diálogo mais aprofundado entre essas artistas/escritoras e o pensamento nietzschiano. Pensadores de fim e início de século, como nós, vivenciando as agruras e incertezas de nossa época. Não focamos no que diz respeito aos aspectos misóginos do pensamento nietzschiano, isso é um dado, não buscamos idolatrar os referenciais citados ao longo dessa pesquisa, muito menos defender as fragilidades existenciais ou teóricas de Nietzsche, elas estão expostas, mas sim buscou-se aprofundar o traço potente de seu

pensamento que é o conceito de transfiguração. Como lembrou Scarlett Marton, há geralmente dois caminhos na pesquisa em Nietzsche um que dialoga diretamente com os seus conceitos e outro que se apropria dos seus conceitos como uma caixa de ferramentas, a filósofa se refere a Foucault como herdeiro da segunda estratégia metodológica, acredito que essa tese traça esse caminho também. Uma caixa de ferramentas, que diferente da caixa de Pandora, se abre para as possibilidades de uma educação transfigurada que dê nas palavras de Nietzsche (2012, p. 173): “estilo ao seu caráter”, afinal, essa é uma obra de arte rara.

REFERÊNCIAS

- ACAMPORA, C. D. *As disputas de Nietzsche*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.
- AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- ALIGUIERI, D. *A divina comédia*. São Paulo: Ed. 34, 2014.
- ALIGUIERI, D. *Ideia de prosa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- ARENDRT, H. *Liberdade para ser livre*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.
- ARRIANO, F. *Manual de Epicteto*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012.
- ASTOR, D. *Lou-Andreas Salomé*. Porto Alegre: L&PM, 2018.
- AURÉLIO, M. *Meditações*. Brasília: Kiron, 2011.
- BARTHES, R. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 07 de janeiro de 1977*. São Paulo: Cutrix, 2013.
- BARTHES, R. *Como viver junto. Simulações romanescas de alguns espaços cotidianos: cursos e seminários do Collège de France, 1976-1977*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. *O anjo da história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- CAMPOS, A. de. Invenção de Arnaut e Raimbaut a Dante e Cavalcanti. *In: Cantos de Dante & canções de Cavalcanti*. São Paulo: Arx, 2003.
- CAMPOS, H. de. Heráclito revisitado. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 1, p. 217-225, 1974.
- CHAVES, E. Cultura e política: o jovem Nietzsche e Jakob Burckhardt. *Cadernos Nietzsche*, n. 9, p. 41-66, 2000.
- DANIELS, P. *The birth of tragedy: Transfiguration through art*. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. Porto: Rés-Editora, [s/d].
- DIAS, R.; VANDERLEI, S.; BARROS, T. (orgs.). *Leituras de Zarathustra*. Rio de Janeiro: MauadX: FAPERJ, 2011.
- DIAS, R. Nietzsche educador da humanidade. *Revista Lampejo*, Fortaleza, n. 2, out. 2012.
- FOUCAULT, M. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz&Terra, 2018.
- FOUCAULT, M. *Subjetividade e verdade: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- FREUD, S. *Arte, literatura e os artistas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- FREUD, S. *As pulsões e seus destinos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- FREUD, S. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- GALEFFI, D. A. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.
- GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 1995.
- HADOT, P. *A filosofia como maneira de viver*. São Paulo: É Realizações, 2016.
- HADOT, P. *O que é a filosofia antiga?* São Paulo: Loyola, 1999.
- HOFMANNSTHAL, H. V. *As palavras não são deste mundo*. Belo Horizonte: ÂYINÉ, 2017.
- HOMERO. *Odisséia*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- LACAN, J. *O seminário, Livro 17: o avesso da psicanálise, 1969-1970*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- MARTON, S. *Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Loyola, 2016.
- MATOS, O. *Discretas esperanças*. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.
- MONTAIGNE, M. de. *Ensaaios*. São Paulo: Ed. 34, 2016.
- NEHAMAS, A. *The art of living: socratic reflections from Plato to Foucault*. Berkeley: University of California Press, 1998. Disponível em: <http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft1x0nb0jn/>
- NICODEMO, N. Conhecimento e vida como processo de transfiguração produtor de sentido: Sobre razão poética, arte e perspectivismo em Nietzsche. *Estudos Nietzsche*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 215-256, jul./dez. 2014.

- NIEMEYER, C. (org.). *Léxico de Nietzsche*. São Paulo: Loyola, 2014.
- NIETZSCHE, F. *Aurora*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- NIETZSCHE, F. *Cinco prefácios para cinco livros não escritos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.
- NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- NIETZSCHE, F. *Ecce Homo como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Loyola, 2011.
- NIETZSCHE, F. *Escritos sobre história*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.
- NIETZSCHE, F. *Gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- NIETZSCHE, F. *Nietzsche e Lou: correspondência e outros documentos*. Rio de Janeiro: Via Verita, 2019.
- NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ORTEGA, F. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- OVÍDIO. *As metamorfoses*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.
- PAULA, W. A. “Para além de ‘afirmação’ vs ‘negação’: a transfiguração da existência no jovem Nietzsche”. *Dissertatio*, Pelotas, n. 54, p. 71-99, 2021.
- PEREIRA, M. V. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação de professor*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.
- RILKE, R.; SALOMÉ, L. *Correspondências sob a supervisão de Sigmund Freud*. Gávea: Anima, [s/d].
- RILKE, R. M. *Cartas a um jovem poeta*. São Paulo: L&PM, 2006.
- SAFRANSKI, R. *Nietzsche: biografia de uma tragédia*. São Paulo: Geração Editorial, 2017.
- SALOMÉ, L. A. *Minha vida*. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- SÊNECA. *Da vida retirada; da tranquilidade da alma; da felicidade* [online]. Porto Alegre: L&PM, 2011.

- SOUZA, J. de C. *Os pré-socráticos, fragmentos, doxografia e comentários*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- TELLES, L. *A disciplina do amor*. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- VENTURA, D. F. L.; SEITENFUS, R. A. S. *Um diálogo entre Einstein e Freud: por que a guerra?* Santa Maria: FADISMA, 2005.
- VIEIRA DA SILVA, C. *Nietzsche, Freud e o problema da cultura*. **Cadernos Nietzsche**, n. 8, p. 43-54, 2000.
- VIESENTEINER, J. L. *Nietzsche e Deleuze: sobre a arte de transfigurar*. *Discusiones Filosóficas*, ano 12, n. 18, jan.-jun. 2011.
- WOOLF, V. *As mulheres devem chorar ou se unir contra a guerra: patriarcado e capitalismo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- WOOLF, V. *Três guinéus*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- WOOLF, V. *Um Teto todo seu*, São Paulo: Tordesilhas, 2014.
- WOOLF, V. *Momentos de vida*, São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1986.
- WOOLF, V. *A leitora incomum*, Curitiba: Arte&Letra, 2020.

APÊNDICE A

Hypomnémata

Diário de Tese

18/03/2020 – Primeiro dia oficial de isolamento COVID-19

Hoje oficialmente começo a escrever minha tese, uma longa pesquisa talvez, de mais de dez anos. Entrei oficialmente no doutorado em Educação no ano de 2018, foi talvez nosso último ano mais “harmonioso”, já se completava dois anos de um golpe de estado impetrado a única presidenta da república que tivemos chamada Dilma Roussef, uma mulher oriunda das lutas contra a ditadura militar no Brasil. O golpe sofrido por Dilma em 2016, reverbera nas raízes de nosso país, ali estávamos prestes a perder a República, a tão incipiente e jovem força democrática. Mas ainda assim, algum resquício de democracia ainda existia. Entre os erros interpretativos das ações políticas, retorno a 2018, o ano em que entrei no doutorado, chamo do último ano “harmonioso”, pois depois das eleições absurdas de outubro, começamos 2019 e comecei a compreender: Minha tese se daria durante os próximos quatro anos de um governo fascista, de extrema direita e perverso. Uma forma de atuar no mundo que vai contra todos os valores que achei ter em minha formação.

Até o ano passado, pensava assim: Essa tese começa durante a implementação de um governo fascista. Rapidamente chego a 2020, escapando muitos meandros que irei retornar em relação ao meu processo formativo que leva a construção de um pensamento científico, mas que não destitui a subjetividade que pulsa em mim. Ontem pensava minha tese não só começa com a “banalidade do mal”. Minha tese começa entre a institucionalização de um grupo fascista e a instalação de uma Pandemia que me coloca neste momento em isolamento em casa. Isolamento exigido pelo Estado como forma de proteção para que o vírus da COVID-19 Coronavírus não se propague e atinja toda a população do país.

Um vírus que atinge a respiração, nosso ar anda rarefeito há muito tempo. É preciso mudar e proteger nosso ar. Ironia ou não, moro sozinha, tenho um emprego, uma tese para ser escrita. Uma pesquisa que versa sobre a relação entre Formação e Vida tendo como referência o conceito de Transfiguração nietzschiano. Transfigurar a vida é agir com inventividade nos momentos mais calamitosos da existência. Penso como esse lugar me percorre, inventar diante da contingência que é existir. Como a formação humana se apresenta na possibilidade de se aproximar da Arte de Viver, quando estamos isolados pelo medo da morte que nos espreita? O

medo é o inimigo e o amigo de momentos como este, como não se deixar ser atravessado pelos fantasmas de nossa história que se entrecruzam com a vida que acontece?

O que escrevo hoje provavelmente será mais confuso, pois é o primeiro dia e não sei bem como vai se dar a estética dessa tese, um diário, epístolas formativas, ou um mero relato formativo de um isolamento necessário. Neste momento isso não importa, escrevo, já que esse vírus apareceu, me entrego a tentativa corajosa de escutar meus ecos no refúgio do lar. É como se não fosse mais possível escapar de si.

19/03/2020 Segundo dia de Isolamento COVID-19

A angústia as vezes me visita, agora no final da noite ela apareceu e por incrível que pareça não é o tédio de estar em casa o que a provoca, é uma certa desolação diante de um mundo que se transforma vorazmente. Vejo pessoas ao meu redor criando formas solidárias, inventivas, amorosas de lidar com a sombra da convalescença. Também escuto e vejo as desigualdades, o tamanho gigantesco do meu privilégio, da minha companheira tese. Neste momento nos fazemos companhia, você é para mim neste momento meio como o covid-19, invisível, mas provoca uma grande ameaça, entre você e o covid se apresentam uma única diferença: você é a minha companhia, um motivo, um alarde, um desejo que percorri durante anos. O covid só sei que é um vírus de início de século que está abalando o mundo inteiro, inclusive o meu. Fico a pensar que escrever sobre a importância de uma estética da existência diz de buscar ser inventivo nos momentos de calamidade. A escrita como um lastro de esperança.

Me tomo de questionamentos acerca desse invisível tão palpável que nos acomete: Como formamos pessoas para isso? Como meus alunos estão lidando com a COVID? Com o isolamento? Meus colegas de trabalho? Meus amigos? Pessoas desconhecidas? Que formação permitiu que essas pessoas conseguissem vivenciar a convalescença sem necessariamente serem os convalescentes? Como ser artista da própria existência em momentos de perigo e medo? Ainda é incipiente como as coisas estão se apresentando para mim e o mundo. Mas eu tenho a tese e ela começa a nascer em um momento que o mundo está tomado pelo medo da morte. Ela é um respiro de vida!

01/04/2020 Chegamos em Abril – Quarta feira

Os dias passaram de sobressalto, na rapidez frenética de mortes e notícias. Estamos completando duas semanas em quarentena, escuto constantemente que isso tudo vai demorar para passar. As pessoas morrem e eu não consigo mais acompanhar a história de cada uma, os

números se avolumam como os corpos sem identificação. Nunca imaginei viver isso, nem do flagelo tão escancarado da morte até o super controle da vida de cada um de nós. Hoje conversava sobre as formas de existência, as novas formas de existência e como se deparar com a dialética que o tempo atual apresenta: estar no olho do furacão e não ser somente uma niilista com fobia tecnológica, mas também encarar as adversidades como instâncias de resistência a novos modos de vida.

Foucault, Nietzsche, Butler, Virgínia Woolf. As vezes tenho a sensação de ter sido moldada para a crise, um novo mundo me parece urgente, mas não queria isso a custo de mortes e fome, tenho dificuldades de encarar as tristezas do mundo. Estou dentro de casa pensando a formação humana, olhando para o mundo ao redor, parece que pela primeira vez ficou mais fácil olhar o mundo – eu que viajei tão pouco. Que formação teremos que reinventar para dar conta de novos modos de viver? Me assusta o nível de coerção que podemos vir a enfrentar – a sociedade de controle – com a justificava de preservar a vida – Biopolítica. O que é escrever uma tese em tempos de Pandemia?

Estou em casa, muitos também estão. Os dias cansam como os utensílios do supermercado que são lavados em um gesto exaustivo, a super higienização da minha rotina e o medo de praticar atividades que me eram rotineiras marcam o registro dessa época. Recebo compras de supermercado sem nem ao menos receber o entregador, ele deixa em minha porta, tenho medo do outro ao mesmo tempo que esta atitude nos protege. Pratico uma metodologia cotidiana do vírus: sem contato humano. Aqui anunciam que nos supermercados ou farmácias somente podem entrar uma pessoa de cada família, o álcool em gel 70 por cento some dos estabelecimentos. Quando saio de casa para uma breve caminhada depois de uma semana sem colocar o rosto para além da janela, imagino os sobreviventes de grandes catástrofes.

Vou colar aqui um fragmento que escrevi em 2017 e faz sentido resgatá-lo:

Se chama Esconderijo

Luto da separação

Compreender a dor da separação pode ser a conquista da exposição! Talvez o que se queira é inventar um outro que o escute, acabará de ler essa frase sobre dissídios da incerteza, em um mundo assolado pelo saber – nossos princípios se movem pelas contingências – mas de que matéria são feitas as palavras? Se eu pudesse inventar um outro para a minha leitura, como este seria? O que seria possível caber nessa parcela de vida que são as fantasias que nos movem

de um lado para o outro da rua? Deve existir um lugar onde a sofisticação do pensar seja matéria de atenção, não falo em sofisticação como rebuscamento vocabular – falo em sofisticação como esse lugar que uma certa linguagem pode viver – fazer morada – observava atentamente no domingo que passou que a palavra live em inglês pertence tanto ao verbo morar quanto ao viver, é preciso se ter moradas para não morrer de desamparo. As vezes é difícil sobressaltar o espaço da placenta, superar as loquazes vozes dos lugares habitados, enfrentar a ternura espinhosa dos hábitos.

Também escutei essa semana que o sujeito em estado de luto deseja ir junto com o objeto morto, um desejo inconsciente de morte, de algo que deixou de existir – complementei que o desejo deveria ser o oposto, quanto maior o desejo de sucumbir com o objeto maior a força empreendida em viver. Tarefa difícil essa de resistir a perda em prol do reencontro de investimento em si. Parece que fito a vida como uma esquina em que um raio de sol paira sobre mim, observo parada em frente a sinaleira de trânsito, comecei a apreciar os sinais vermelhos da minha vida, é como se na faixa, fosse possível olhar a paisagem e as expressões incontidas e ansiosas das pessoas que trafegam na cidade, eu paro – observo – quando uma clave de sol me invade – demoro a me mexer, que momento esse do sol na esquina, sinal em que todos devem parar e os carros seguirem seus destinos. De repente a escrita é isso, um momento em que se para quando os carros seguem seus destinos. Algo em mim faz silêncio na mansidão, muitas vozes ecoam nessa parada do sinal.”

Elaborar o luto faz parte do processo de formação de um sujeito, mas é embaraçoso lidar com isso quando se está vivendo tantas informações, ao mesmo tempo, em que se tem medo da morte e da vida. Pensava esses dias ao dormir, o que vale a pena uma vida com liberdade ou uma vida cerceada? Parece que perdemos a liberdade temporariamente, a vida está ameaçada por uma partícula invisível que nos tira o ar. Ao mesmo tempo em que nos diz: Podemos ser melhores! Mas leva tempo! Em uma sociedade que multiplica a velocidade de tudo – o tempo – a ociosidade – eram um luxo – agora elas são obrigatórias, pelo menos para alguns.

Fico pensando o que modificará tudo isso, todo esse isolamento dos corpos, a sexualidade, os afetos, a educação. Tudo muito recente. O que tem força para permanecer? Viver é uma luta. Agora precisaremos lutar mais e penso: como a educação resistirá a tudo isso? Quem resistirá?

A tese me dá força para encarar isso e confiar na vida!

Aos 5 dias do mês de maio de um ano inacreditável 2020

Ensaiai à vida

Querida amiga,

Há alguns dias atrás comentava contigo do meu desejo de trocarmos epístolas sobre como estamos nos sentindo nestes tempos pandêmicos. Te dizia de um relâmpago de persistir em formas de viver com inventividade. Agora a noite sinto que o ensaiar à vida é o mais próximo que tenho da vontade de experimentar contigo os lugares estranhos que toda essa transitoriedade me causa. Começo te dizendo das minhas anotações encontradas em um caderno antigo sobre o termo “ensaio”: encontrei fragmentos de uma palestra que assisti em 2018 sobre psicanálise e o laço social. Lá já tínhamos problemas com as formas de laço e o ódio que se avizinhava em nossa sociedade. Mas, não é exatamente sobre isso que quero dizer agora. Te falo das minhas anotações sobre ensaiar: Li que o ensaio pertence a espera, ensaio é pausa. É como se ele possibilitasse a experiência do estrangeiro, possibilitando suportar o estado de suspensão. Não é somente a minha anotação que interpreta o ensaio como uma frutífera espera e um alimento a essa época suspensa. Um historiador alemão do século XX chamado Ernst Bloch também pensava assim e relacionava o ensaio a uma espera, esperar como uma esperança. Lembro do Nietzsche e de Zarathustra quando o filósofo diz que “é preciso ter um caos dentro de si para poder parir uma estrela que dança”, uma estrela bailarina. Talvez nosso caos seja a esperança de que a gente possa inventar algo que nos afaste do niilismo reativo. Apesar de todos os dias acordar com medo, me esforço para não transformar esse caos em um deserto, mas em lampejos inventivos. Nesta hora da noite lembro do Oiticica também, que dizia que quem não conhece a solidão, não conhece o estado de invenção, pois ele é profundamente solitário, mas coletivo também, pois existe uma constelação de inventores em cada respingo dessa solidão. Bom, por hora esses são os meus ensaios.

12/10/2020 – Seis meses depois retomo o meu diário, retomo as palavras que se soltaram das paredes do meu imaginário. Nos últimos seis meses o mundo virou de cabeça pra baixo, mundos deixaram de existir, inclusive o meu, aquele mundo fantasiado com gosto cítrico. Seis meses de uma pandemia que assolou o mundo, assolou nosso país, atravessou quintais e ainda não sabemos como estar nesse interstício da vida.

O que faz de nós seres capazes de enfrentar as contingências da vida? Escrevi a respeito disso para um Colóquio de Filosofia da Educação que dissertava sobre Tempos de Pandemia, sim mapear o conceito de transfiguração no pensamento nietzschiano pressupõe aceitar o tempo em que me encontro. Inclusive, refletir se este seria um tempo perdido para a educação ou não. Vou colar o texto aqui para que eu possa refletir esse processo:

“Roland Barthes em seu curso intitulado: Como Viver Junto de 1976-1977, ministrado no *Collège de France*, atenta para a importância de refletirmos sobre o viver junto, as diferenças que compõe o cenário dos afetos entre os sujeitos e suas singularidades. Barthes enaltece que para estar em relação com o outro é necessário uma fantasia do viver junto, uma espécie de “idiorritmia”, o respeito aos ritmos de cada pessoa, suas formas de sentir e se apresentar ao mundo. Já em outro seminário de 1978-1979, *A Preparação do Romance Voll*, o pensador francês se debruça acerca dos passos para a arte da nuance, sendo está uma aprendizagem das sutilezas. Nesse horizonte, me questiono: como viver junto e como desenvolver uma arte da nuance em meio a uma pandemia? O que a educação teria a contribuir com o espírito dos sujeitos imersos em diferentes lutos, perdas e contrações de um tempo que retira às certezas que aparentemente nos eram sólidas?

Em meio a profusão de inúmeros discursos acerca do vírus, da morte, das incertezas, da suspensão do tempo diante da efetividade do mundo do trabalho, das normas do consumo, dos hábitos tão fundamentais para a vida humana; qual é o papel da educação para a manutenção das estruturas subjetivas e sociais em um contexto histórico como este que se apresenta? Um dos discursos mais pronunciados por diferentes posicionamentos políticos é o de que 2020 é um “ano perdido para a educação”. Gostaria de refletir um pouco sobre o que isso significa, como a sociedade se alimenta de uma interpretação e prática institucional, que coloca a educação e seus artífices em um lugar de manutenção de uma “certa ordem” que não pode aparentemente se desestabilizar.

Entre o conceito de perda e a ação do termo perdido, nos vemos diante de um não lugar, das elaborações que ainda não nos são possíveis. No entanto, não invalida a necessidade de pensá-las. Estamos diante de um tempo que se faz e a educação mais uma vez se coloca nas trincheiras do discurso oficial e deve se questionar: Qual educação desejamos? Qual educação é da ordem do desejável? O que os sujeitos necessitam aprender nesse tempo que acontece? Como nos colocamos de forma ativa no presente? Ser capturado pelo impossível do real é desnorteador, ainda é necessário não nos afastarmos do preceito filosófico das perguntas, muitas precisam ser elaboradas e reescritas.

“O tempo. Já em inglês: time/weather; e em latim: tempus/coelu. Superioridade do grego: chronos/era; estado do céu; eudia, bom tempo; ombrios, chuvoso; cheimon: tempestuoso, etc. – galene, calmo sobre o mar etc. – Em francês: o-tempo-que-faz: introduzimos um fatitivo, o que mostra bem que o importante na noção é uma relação ativa do sujeito com o presente.” (BARTHES, 2005, p.77).

Manter essa relação ativa com o presente requer que exercitemos uma aprendizagem da sutileza, visto que, o real pode nos embrutecer em uma visão e atos catastróficos, neste sentido, a formação ocupa um lugar primordial. Hannah Arendt ao mencionar a biografia de homens em tempos sombrios alerta para o fato de que estes tempos não são novos, muito menos constituem uma raridade no cardápio das ações humanas. A filósofa ainda alude:

Que mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação, e que tal iluminação pode bem provir, menos das teorias e conceitos, e mais de uma luz incerta, bruxuleante e frequentemente fraca que alguns homens e mulheres, nas suas vidas e obras, farão brilhar em quase todas as circunstâncias e irradiarão pelo tempo que lhes foi dado na terra [...] Olhos tão habituados às sombras, como os nossos, dificilmente conseguirão dizer se sua luz era a luz de uma vela ou a de um sol resplandecente. Mas tal avaliação objetiva me parece uma questão de importância secundária que pode ser seguramente legada à posteridade. (ARENDR, 2008, p. 09)

Uma das questões que Arendt nos permite refletir é a importância dos nossos atos diante de tempos em que a catástrofe faz morada, a responsabilidade de cada um e de nossos laços sociais quando o inaudito se mantém, entretanto, o inaudito já nos habita há muito tempo. Por ora, ele se apresenta mais latente e temos a oportunidade mais uma vez de pensar – qual é o papel da formação humana – em momentos como este em que estamos vivendo? Existe uma preparação para um cuidado da alma, da constituição da subjetividade para as incertezas e atravessamentos do real?

Quando a educação é convocada para cumprir um papel normatizador mediante uma pandemia para que o ano não seja perdido, precisamos problematizar, o que é um ano perdido para a educação? São os conteúdos manuscritos do plano de ensino? Quais são as aprendizagens necessárias para um discípulo diante do desconhecido? São os artifícios técnicos do ofício ou a delicadeza de nutrir suas almas e caráter diante do luto? Vivenciar os lutos que nos cingem, exige uma formação sensível, algo que nos retire do terreno das meras identificações originárias. Neste contexto o mestre e o discípulo se veem atravessados pelo presente, nas tessituras do anteparo da tela, nem uma atitude de deslumbramento diante da tecnologia, muito menos uma tecnofobia. Dessa forma, é imprescindível que nos esforcemos em desenvolver uma aprendizagem que leve ao cultivo do espírito inventivo, mesmo que esse exercício nos confronte com a dor, o desconhecido e a desordem dos dias.

O conhecimento adquire uma ressonância sem precedentes, ainda mais se pensarmos que a palavra *Theoria* tem sua etimologia no grego *thea* (ver) e *orein* (olhar), “teoria significa

“ter cuidado com o ver” e também “o olhar de deus” (MATOS, 2006, p. 89). Esse cuidado com o ver, esse olhar divino sobre as coisas do mundo é uma das tarefas da educação, para além de instrumentalizar sujeitos, é o cuidado com a alma humana que faz a construção de olhares mais sensíveis ao mundo. Isto é, o cuidado com a vida perpassa por uma formação que a valorize para além de seu caráter meramente burocrático ou tecnicista.

Neste contexto, Olgaria Matos em sua obra *Discretas Esperanças* (2006), ressalta a importância de compreendermos a diferença entre educar e ensinar, a relação com o bem viver. É tarefa indispensável a nós educadores lembrarmos-nos do que produz vida, mesmo que para isso tenhamos que enfrentar as possibilidades de um “ano perdido”. É preciso que nos concentremos, talvez, na Paideia grega, no tocante, a formação do espírito, fortalecer uma preparação do olhar para a existência e suas circunstâncias contraditórias. Aprender a se relacionar com o medo da indeterminação não é algo novo, criamos uma série de artefatos e defesas para não precisarmos nos confrontar, com a ocorrência de que a vida acontece independente do nosso controle. E que mesmo assim, é necessária uma parcela considerável de responsabilidade para assumir as escolhas que fazemos, principalmente quando estas dizem da formação de sujeitos:

A educação que dialoga com a tradição é o antídoto à amnésia coletiva e à instantaneidade do mundo da mídia. A educação é diferente da aprendizagem, pois aquela deve se perguntar sobre seus fins últimos – o homem justo, virtuoso, lúdico e criativo, tanto em sua vida de indivíduo quanto de cidadão. Não se pode educar sem ensinar, mas é muito fácil ensinar sem educar. Educar deve-se confrontar com aquilo que Adorno escreve nas *Minima Moralia*: “só são verdadeiros os pensamentos que não se compreendem a si mesmos”. Compreender o que primeiramente parecia incompreensível não é o mesmo que dizê-lo ilógico. Incompreensível antes, inteligível mais tarde. Tendências totalitárias são invulneráveis a experiências formadoras e mobilizam a “imaturidade intelectual pela qual o próprio homem é responsável”. (MATOS, 2006, p. 47-48)

Se nosso calendário se embaralhou no tempo, Olgaria Matos chama atenção para a importância do educar, um ato que pressupõe uma imanência no mundo da cultura, para além da normatividade de conteúdos e conceitos. Aceitar aquilo que não compreendemos é o primeiro passo para a construção de uma razão sensível e de atos que exigem uma responsabilidade intelectual. Ainda não possuímos a distância necessária para sobrevoar os acontecimentos desse contexto de pandemia e seus lastros em nossas existências. No entanto, mesmo sem o *pathos da distância* nietzschiano, que nos alega a importância do distanciamento para a compreensão de situações dolorosas e difíceis. Neste momento, o que temos é outra

forma de distância, que pode nos possibilitar a reflexão de como fortalecer os laços afetuosos do saber sem a corporalidade humana e seus gestos.

Se não temos a corporalidade humana propriamente dita e sua presença fundamental, nos vemos face a um processo em que é preciso transfigurar as circunstâncias e dizer de um educar para a vida como projeto de formação humana; que vai além da manutenção moral pregada pela lógica do ano letivo ou de uma pretensa normalidade da vida. A perda pode nos permitir uma outra relação com o luto, este enquanto um espaço de investimento em um *eros* que salta para a vida, este é um dos legados das humanidades, o laço de uma força preparatória para o indeterminado e as formas ético-estéticas de se relacionar com o mundo. Cito mais uma vez Olga Matos, quando a filósofa se refere a filosofia enquanto esse lugar de cuidado com as aflições da alma, somos convocados a reconhecer a angústia do não saber, ela que é tão cara a história da filosofia:

Do grego *eulogeo* (falar com deferência, veneração e admiração), a palavra explicita a condição própria à filosofia. Se no século V a.C., a filosofia desenvolve-se como uma “antropologia”, em diálogo com a medicina, é porque a medicina encarregava-se de curar o corpo e a filosofia constitui-se como “consolo da alma aflita”, como moral. No entremeio do sábio – que não procura o saber porque o tem – e de quem tudo ignora e não sabe que nada sabe, o filósofo é aquele que busca o saber – a justa vida e o bem viver, porque não é seu possuidor e senhor. (Idem, p. 35).

Importante irmos além do saber como instrumento que prova uma eficácia, necessitamos de um projeto de formação humana que contemple o imaginário como um lugar de produção de si. Permitindo que ao exemplo dos artistas do início do século XX, que construíram diferentes estéticas para elaborar os horrores da guerra. Que possamos fazer da perda uma centelha de investimento e cultivo de novas formas de vida. Importando aqui, essencialmente a manutenção de uma pedagogia da afetividade que leve em consideração os ritmos e as cadências de cada sujeito, nessa curiosa e instigante sùmula que é a educação e seu viver junto.

13/10/2020 – Terça-feira

Insiro mais um ensaio escrito para o Colóquio Internacional de Filosofia da Educação – UERJ neste período em que as certezas foram retiradas de forma drástica:

Um estar pandêmico e a nostalgia da presença

Começo esse texto com a seguinte reflexão: O que uma pandemia tem a ensinar a nós sujeitos da educação? Não me refiro ao que um vírus tem a ensinar, pois este é uma partícula microscópica que só se reproduz em organismos vivos. Mas, me refiro ao fenômeno provocado por ele – Pandemia – estamos todos atravessados por um mal-estar que corta a face da alma sem piedade. Esse mal-estar já anunciado por Freud no início do século XX e que constituiu nossa cultura, se mostra diante de nossos olhos de formas ininterruptas, seja pelas práticas totalitárias, pela doença, miséria e a busca por uma saúde que não conhecemos muito bem. Nesse lugar da saúde, me questiono acerca da importância de uma formação para a vida.

Qual lugar a educação ocupa na dissimulação de uma normalidade do mundo da cultura? Vejo que estamos cerceados entre as tessituras do virtual e a nostalgia da presença, mas seria importante que pudéssemos problematizar a que presença nos referimos? Como os corpos são tratados em nossa formação? Esses questionamentos me permitem pensar em qual saúde reconhecemos à vida. Foucault resgatou o cuidado de si da Grécia antiga para compreender como a cultura moderna europeia estava distanciada de práticas que elevassem o corpo em sua totalidade. Práticas de si como processo formativo para um conhecimento global do corpo, organismo.

As vezes é quase uma violação se aproximar do intocável que nos forma enquanto sujeitos no mundo da cultura, no entanto, fomos tocados pelo absurdo entrevisto na história e na arte. De repente, não sabemos que educação seguir, sentimos falta do outro, a imagem virtualizada se configura como um lugar que ocupa os afetos. Como produzir afetividade diante do anteparo da tela? Há um narcisismo esfacelado pela contingência. Dessa forma, é possível pensar que vivemos um real que convoca a reflexões profundas, acontecimentos que fazem revirar as camadas sobrepostas pela vida diária que não sabemos como será.

Resgato os estoicos e seu conceito de *Paraskeuazô*, termo aproximado para Preparação, ninguém estava preparado para o vírus, no entanto, como se prepara um sujeito para este não sucumbir diante da contingência sem nome? Neste contexto, não interessa nominar o fenômeno, mas que possamos refletir em que lugar a vida se insere na formação de uma cultura, o que é a presença e o estar presente ao nos depararmos com a incerteza radical? Importante destacar que a incerteza é um espectro que sempre nos rodeou, a questão que se apresenta é que tínhamos algum conforto cotidiano, inclusive o de pensar que o cotidiano das exigências institucionais nos permitiriam a constância do desvio do olhar.

Obviamente nos questionamos sobre a incerteza, sobre o presente, sobre o acontecimento, mas nunca nos vimos sem o escape de se ver diante de um real que atravessa

radicalmente as pequenas cotidianidades. Por isso, é tão necessário refletirmos sobre a saudade da presença humana, considerando que educação se faz entre pessoas, melhor resgatando Hannah Arendt: é preciso muito amor ao mundo para ser um sujeito que forma indivíduos para atuar no mundo da cultura. Assim como Adorno, outro filósofo alemão irá se referir: que a tarefa da formação humana é impedir que Auschwitz se repita.

Nessa direção, é preciso que pensemos como se prepara sujeitos que impeçam a barbárie. Mas para isso, é essencial que compreendamos que a educação também não é um lugar de certezas, cronogramas, que ela precisa se confrontar o tempo todo com a sua fragilidade para assim não se fragilizar. Talvez este seja o único espaço de segurança que se tenha nesse momento. Vejo uma tarefa urgente em nosso horizonte de perspectivas: preparar uma sociedade para o confronto da nostalgia da presença do outro, do mundo e da construção de uma nova estética da presença, menos figurativa, mas mais preparatória, com menos respostas e mais questionamentos.

Nietzsche na obra *A Gaia Ciência*, ao elogiar os gregos e a arte, diz: “é preciso adentrar a superfície por profundidade”, a questão é que se não preparamos uma cultura que esteja possibilitada à isso, no primeiro mergulho é possível de sucumbir, o afogamento da falta de sentido espreita as novas conjunturas formativas. Driblar o medo posto pela incerteza radical pode ser uma oportunidade, para que alcancemos novos valores, uma *etopoiesis* como se referiu Foucault ao pensar uma estética da existência. Portanto, vislumbro a importância de neste momento pensarmos diante do medo que ameaça à vida, como construir uma preparação da presença, que não desconsidere as subjetividades e os atravessamentos postos pelo confronto com o real.

05/05/2021 Dia em que crianças e professoras morrem e o riso se afasta das nossas faces

Nunca levei a sério aquele papo de que o Brasil e o brasileiro são alegres, as cores, o carnaval, a ginga, a malemolência, essa fantasia do bom selvagem cordial, jamais me convenceu. No princípio pensava que era um problema da região sul do país que se distanciava do mito Carmem Miranda e Chacrinha (nada contra esses personagens tão importantes para o imaginário brasileiro, mas entenda, não tenho nada a favor também). Posteriormente, percebi que não era um problema geográfico ou cultural de uma ilusão eurocêntrica advinda da exaltação do colonizador: no sul somos herdeiros dos europeus: italianos, alemães, açorianos etc. Percebi que não se tratava disso, apesar dessa ilusão estar arraigada na cultura sul brasileira, a mitificação da alegria brasileira nunca me convenceu, pois alegria e genocídio não combinam.

Ser alegre e dormir em cima de cemitérios indígenas parecem dar pesadelos; ser alegre e forçar o esquecimento de milhares de pessoas assassinadas na ditadura militar nas décadas de 60/70 do século passado, não me parecem muito coerentes. Qual seria a diferença entre o “cidadão de bem” e o “homem cordial”?

Quase cem anos do manifesto antropofágico de Oswald de Andrade: “só a antropofagia nos une filosoficamente, sociologicamente, economicamente”, Tarsila do Amaral e a Abopuru (do etimologia indígena: aquele que come carne humana). Talvez este início de século seja o mais devorador de todos, é possível que nunca tenhamos nos devorado tanto. Fico com receio de não sobrar nada. A estética da antropofagia é perigosa, devorar tudo que é externo a nós incluindo a morte e a doença, é desolador, ainda assim, precisamos ter a coragem de olharmos para a nossa história.

Estamos em maio de 2021, este início de mês marca o dia que se comemora as causas trabalhistas, tão abandonadas pelo Estado de Direito. Também neste mês chegamos ao assombro de ter 3000 mil mortes diárias pela COVID-19, honestamente, não consigo mais contar, mas ainda assim insisto no espanto. É preciso que nos espantemos com a tragédia, um trágico que não é estético, mas evidencia lastros de uma antiética fatal. Ontem um adolescente, um desconhecido, um alguém que entra para as estatísticas da violência de nosso país ao invadir um Núcleo de Educação Infantil na cidade de “Saudades” no Oeste de Santa Catarina. Um menino invadiu o espaço que atende berçário de crianças de 0 à 3 anos. Um lugar principalmente constituído de mulheres e crianças. Munido de uma adaga e alguns explosivos, segundo as informações jornalísticas, assassinou três crianças e duas jovens professoras. Não conseguiu se suicidar, parece que o jovem assassino que entra as estatísticas é branco, filho de uma família de trabalhadores, possui uma irmã e era frequentador assíduo do que se chama “dark web”. Possuo dificuldades de dimensionar esse acontecimento.

09/06/2021 – Elaboração do Ensaio para a Anped nacional

A educação estética e o “gosto pela liberdade no corpo”

Neste texto ensaístico busco refletir acerca da importância da educação estética como uma força criativa, que impeça a perda do gosto da liberdade no próprio corpo. Paulo Freire, em uma conferência em 1994 na USP de São Carlos⁴⁰, ao se referir a qualquer espécie de

⁴⁰ Palestra realizada no auditório do CDCC em 22 de novembro de 1994, patrocinada pelo IFSC-USP e Escola Educativa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0&t=1133s>. Acesso em: 3 mar. 2020.

saudosismo a ditadura militar, menciona que este mal o Brasil superou e acrescenta que uma das experiências mais tristes e funestas para o ser humano é perder o gosto da liberdade no corpo. Eis as palavras de Freire (1994): “quanto mais o gosto de liberdade toma conta de nosso corpo, tanto mais longe a gente fica dos golpes de Estado”. Percebemos que infelizmente essa ainda é uma prerrogativa frágil à democracia brasileira. A fala de Freire se insere no contexto do primeiro mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Importante lembrar que o mesmo assume a presidência da república brasileira após os escândalos do primeiro presidente eleito de forma democrática no país, a saber Fernando Collor de Mello, acontecimento que marca a reabertura política no final dos anos de 1980 e que diante de tamanhos eventos de corrupção sofreu um impeachment em 1992.

Esse breve cenário histórico, em que a fala de Freire se insere, nos permite compreender o otimismo e a preocupação do pedagogo que considerava que a educação deveria ser um instrumento emancipatório em relação a qualquer espécie de tirania. É possível perceber que ainda temos muito o que caminhar nesse sentido. Na mesma conferência citada, Paulo Freire explana da importância da disciplina para a constituição da liberdade, assim como, qualifica a autoridade como uma invenção da mesma. Por conseguinte, diz que: “a experiência brasileira é uma experiência extremamente autoritária”. Se a formação humana é esse manancial que permite que um sujeito se insira no mundo da cultura, é preciso que pensemos a espécie de orientação que direcione para o horizonte da liberdade inventiva, que permita a produção de modos de vida democráticos. Em sua obra *Educação como prática da liberdade* de 1967, o pedagogo se refere ao processo de colonização brasileiro para compreender o descaso histórico que permitiu com que não tivéssemos o “clima cultural democrático” necessário:

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. Sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. Referindo-se à “inexperiência política das camadas inferiores da população brasileira”, adverte-nos Caio Prado de que a “economia nacional, e com ela a nossa organização social, assente como estava, numa larga base escravista, não comportava uma estrutura política democrática e popular. A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram — e dificilmente poderiam ter tido — intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra. (FREIRE, 1967, p. 66-67)

Nesse viés abordado por Paulo Freire, podemos resgatar as prerrogativas do manifesto antropofágico de Oswald de Andrade (1928, p. 01), movimento este que se aproxima do seu centenário e ainda representa muitos aspectos da cultura tupiniquim: “só a antropofagia nos une filosoficamente, sociologicamente, economicamente” e da obra de Tarsila do Amaral intitulada *Abaporu* (da etimologia indígena: aquele que come carne humana). A estética antropofágica pode nos auxiliar a compreender e interpretar criticamente o projeto civilizatório que nosso país empreendeu desde a sua colonização. Uma civilização expropriada de suas raízes e riquezas. Não é à toa que o modernismo brasileiro com a alcunha de que somos todos antropófagos, foi em busca de uma estética que narrasse a terra dos Pindoramas (nome de origem indígena referente ao Brasil em seus primórdios) e que possuí em um dos seus possíveis significados uma “terra livre de males” ou o “espetáculo das palmeiras”.

A estética empreendida pelos artistas modernos no início do século XX, permite que busquemos compreender como a nossa cultura e suas características começaram a ser narradas, desde o diálogo com a cultura indígena até a importância da Amazônia e sua mitologia, as vezes distante para as capitais, que buscavam os pressupostos do positivismo sob o vulgo do progresso e o crescimento urbano. No entanto, ao artista moderno brasileiro, que em sua grande maioria eram financiados para ampliar sua formação artística na Europa, lhes cabia dizer de seu lugar de origem, de qual primitivismo pertenciam. Afinal, nem eles mesmo sabiam, sua formação estava distanciada desse Brasil dos pindoramas e se aproximava das terras expropriadas, do desejo de se afastar dos “selvagens”. Nesse contexto, artistas como Tarsila do Amaral e Maria Martins cada uma, em suas diferenças de linguagem, começaram a narrar o seu país, a primeira através da pintura; a segunda das esculturas e livros.

Maria Martins, em 1943 sob forte influência do movimento surrealista em diálogo com a antropofagia, apresenta a sua série *Amazônia*, formas e poemas em prosa publicados no Catálogo da exposição “*Maria: New Sculptures*”, que aconteceu em 1943 em Nova York, junto à exposição do holandês Piet Mondrian. E seu poema *Amazônia*, Maria Martins enaltece os mistérios dessa floresta e nos acalenta com a sua importância:

Amazônia

Todos os anos, para que a floresta possa prosperar com toda a sua força e exuberante beleza, o Rio deve se unir à Terra. Este casamento se realiza graças ao encontro de uma mulher com uma serpente.

A serpente parte das profundezas do riacho e segue à procura da sonhada mulher.

Dia e noite, ondulando-se através da selva, partindo as robustas cordas das trepadeiras, emaranhando-se nos seus laços tortuosos, derrotando os animais,

enlouquecendo os pássaros, desliza pela floresta, até encontrar a mulher escolhida.

Ela sempre é a mais bela entre as belas morenas do crepúsculo dourado dessas matas. Cobra Norato a tornará a Rainha do Amazonas.

Ela se veste com os seus trajes mais finos, se enfeita com as suas joias mais raras e se entrega ao sacrifício, desvairada de amor e medo.

Agora a floresta viverá por mais um ano, mais forte, mais misteriosa, mais brilhante e mais sombria, guardando no interior do seu seio virgem as secretas riquezas cobiçadas pelos homens. (MARTINS, 1943, s/p)

A Amazônia de Maria Martins, narrada como esse feminino onírico de força e beleza, dialoga com os pressupostos pedagógicos de Paulo Freire, que foi incansável na busca de uma educação, que tivesse enquanto bússola à vida e o direito à educação. Na mesma conferência já citada na introdução do texto, o pedagogo se refere a importância de se “artistar a vida”; de se elevar “o gosto estético pela vida”, por conseguinte, “provocar artisticamente a perguntar”. No entanto, é preciso que se construa um repertório estético que enriqueça o imaginário dos sujeitos e os possibilite agir criticamente no mundo. A crítica e invenção são matrizes basilares de um projeto formativo. Infelizmente, no contexto em que o Brasil está inserido possuímos uma produção artística de alto renome, mas de difícil acesso e compreensão a maioria de seu povo.

Ainda precisamos avançar muito no espaço de uma formação que corrobore o encontro primordial entre ética e estética a qualquer pessoa destituindo qualquer espécie de fundamentalismo, seja este político, religioso ou de gênero. Nesse horizonte, gosto e conhecimento parecem caminhar juntos, não esquecendo a máxima barthesiana que associa sabor a *sapientia*: “sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível”. (BARTHES, 2013, p. 49). Tornar a própria vida uma obra de arte é o ápice que um indivíduo pode alcançar em um processo formativo que o direcione a respeitar e seguir os preceitos da liberdade, mesmo que inserido em um tecido social e suas múltiplas nuances. Pois, o exercício estético permite que o encontro com a diversidade artística produza condições de sentimentos como a empatia e a alteridade se manifestarem.

Já que escola é o lugar privilegiado do encontro com o “estranho” do outro e consequentemente aquele que nos habita, isso pode nos permitir a construção de laços sociais e afetivos que demandam respeito e responsabilidade diante de cada sujeito. Na antiguidade grega, esses preceitos éticos e morais já eram salutares para uma convivência em sociedade, como podemos observar no Manual de Epicteto: um pequeno manual com conselhos éticos: “o que depende de nós e o que não depende de nós”: “[5b] É ação de quem não se educou acusar

os outros pelas coisas que ele próprio faz erroneamente. De quem começou a se educar, acusar a si próprio. De quem já se educou, não acusar os outros nem a si próprio” (2012, p.19).

Essa prática *etopoiética*, presente na literatura grega filosófica, nos permite avançar na construção de uma ideia de formação humana que contemple a liberdade como um lugar privilegiado. Um corpo voltado para a liberdade, assim como um corpo social que se investe da urgência de ser livre, necessita construir bases que fortaleçam esse escopo. Nietzsche considerava que para se ter uma existência inventiva era imprescindível que se conhecesse as feridas e a força plástica de cada cultura. No entanto, a história da cultura ocidental evidencia as contradições presentes no campo das disputas e batalhas, geralmente, sendo estas movidas pela conquista do poder – como bem viver em uma sociedade orientada para a catástrofe? É preciso que nos indaguemos acerca disso.

A filósofa alemã Hannah Arendt em seu manuscrito póstumo do final dos anos de 1960, profere uma conferência intitulada: “Liberdade para ser livre”. Em um contexto assolado por “revoluções” em diferentes rincões do mundo ocidental, Arendt busca compreender como a liberdade é o fenômeno mais importante da vida política e conseqüentemente da vida pública. Como assevera Pedro Duarte (2018, p. 09) no prólogo do texto, é uma obra que possui um título intrigante e emblemático, “intrigante pois, se ampara em uma redundância: liberdade para ser livre. Emblemático pois aí está a chave para o sentido da política, de acordo com a própria autora”. Tanto Freire como Arendt nos possibilitam junto ao modernismo brasileiro refletir acerca da importância de uma educação estética que contemple a liberdade do sujeito ao se reconhecer pertencente a uma cultura e sua história.

Penso que os homens da revolução voltaram a esse poema da Antiguidade⁴¹ em particular, independentemente de sua erudição, não apenas porque a ideia pré-revolucionária de liberdade, mas também a experiência de ser livre coincidia, ou antes estava intimamente entrelaçada, com o início de alguma coisa nova – falando em termos metafóricos, com o início de uma nova era. Ser livre e iniciar alguma coisa nova eram sentidos iguais. E obviamente, este misterioso dom humano, a capacidade de começar algo novo, tem a ver com o fato de que cada um de nós veio ao mundo como um recém-chegado ao nascer. Em outras palavras, podemos iniciar alguma coisa porque somos inícios e, portanto, iniciantes. Na medida em que a capacidade de agir e falar – e falar não é senão outro modo de agir – nos torna seres políticos, e uma vez que agir sempre teve o significado de pôr em movimento algo que não estava lá antes, o nascimento, a natalidade humana – que corresponde à mortalidade humana – é a condição ontológica *sine qua non* de toda a política. (ARENDR, 2018, p. 43-44)

⁴¹ Hannah Arendt se refere ao poema do poeta romano Virgílio, da sua quarta égloga: “A frase *Novus Ordo Seclorum* (do latim, que significa *Nova Ordem dos Séculos*)”.

Arendt, Paulo Freire, os modernistas brasileiros colocam as suas maneiras a importância que de que não percamos o gosto da liberdade no próprio corpo. Schiller em sua carta II da Educação Estética do Homem (2017, p. 23) se refere à “arte como filha da liberdade”, os sujeitos amantes de uma vida artística, são os mesmos que prezam pela importância de uma formação que enalteça as ciências humanas, afinal, o destino da humanidade é de responsabilidade de todas e todos que vivem em sociedade. É de suma importância, que reflitamos qual o projeto civilizatório nossa educação deseja para que a arte, a ciência e a filosofia sejam as orientadoras do bem viver.

05/07/2021 – Brasil ainda estamos aqui

Tem dias que só consigo pensar por imagens!



Usha Velasco – não encontrei mais referências.

08/07/2021 – Diante da dor dos outros

Esse mês ministrei um curso intitulado Diante da dor dos outros, referência ao livro de Susan Sontag, no qual a ensaísta norte-americana questiona o papel das imagens fotográficas na guerra e sua divulgação. No decorrer do livro Sontag se refere a Goya e sua série de gravuras: Os desastres da Guerra de 1810 e 1815. O pintor narra em imagens o seu horror da guerra, até que em uma delas apresenta o seu disparate: maneiras de voar.



Goya – Placa 13 da série “Disparate”; *Modo de volar (Maneira de voar)*, 1816-1823.

21/06/2021 Segunda-feira **VACINAÇÃO**

Hoje tomei minha primeira dose da vacina contra a COVID-19, do laboratório PFIZER, quase chorei, ainda não havia experimentado o sentimento radical de ser uma sobrevivente de início de século. Me senti privilegiada e percebi que existe sim um governo dos vivos, de quem merece viver e de quem merece morrer. Minha responsabilidade com o mundo se tornou maior.

13 DE SETEMBRO DE 2021

Hoje tomei minha segunda dose da vacina contra a covid, mais uma vez me senti emocionada e lembrei de Oswaldo Cruz e do filme brasileiro “Noites Tropicais” que narra a revolta da vacina, quando assisti pensei: será que ainda existem pessoas que negam vacinas? A experiência dessa pandemia infelizmente me mostrou que sim!

10/01/2022 A experiência COVID

O que mais temia ocorreu em meio a proliferação de mais uma variante do vírus da Covid-19 batizada de ÔMICRON, acabei sendo infectada pelo vírus, devido a estar vacinada, os efeitos foram mais brandos, ainda assim, muito incômodo e medo, lembrei de todo o processo de cuidados para não ser acometida pelo vírus e como foi crucial ter levado a sério todos os anúncios e orientações da ciência. Passei pela covid e sei que muitas pessoas não passaram, por que um vírus se tornou um problema biopolítico.

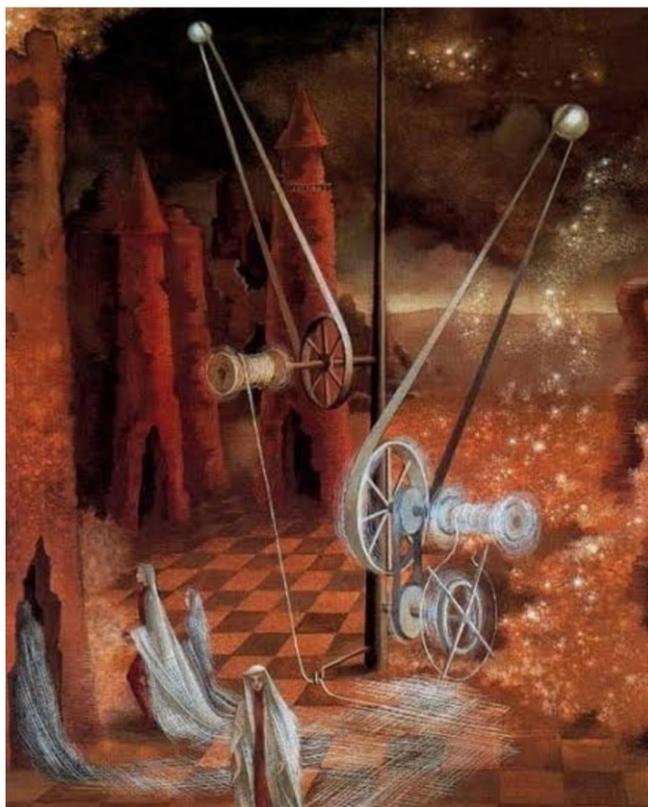
06/07/2022 Fim/ Recomeço

Estamos mais da metade de 2022 estou encerrando este processo de tese em meio ao retorno de várias atividades que estava impedida de fazer nos últimos dois anos por conta da

Pandemia. O mundo retornou quase inteiramente ao seu funcionamento, não o mesmo mundo, pois este não existe mais, um outro mundo que não ainda não sei bem como é, estou tateando uma nova subjetividade frente ao real. Sei que nunca somos os mesmos, a metáfora do rio de Heráclito. No entanto, quando se é retirado de quase tudo que se tinha em termos de uma fantasia da familiaridade, o efeito de real pode ser assustador. Percebo que retornamos ao convívio de muitas pessoas, as escolas retornaram as suas atividades cotidianas, as universidades. Aqui não é mais obrigatório o uso de máscara nas ruas, eu ainda uso, principalmente em ambientes fechados. Alguma máscara ficou em nossos rostos, ela é subjetiva. Observo que ainda vamos ter que trabalhar muito no tocante a reinventar uma nova alegria, uma forma de viver a coletividade pós o isolamento social.

Ocupar os espaços que ficaram ociosos e se apropriar da cidade e das formas artísticas como novas maneiras de viver.

Acompanho as notícias do retorno das crianças e adolescentes para as escolas e os conflitos e ansiedades advindos deste momento. Essa é uma questão que pensei desde o início da pandemia, quando todos fossemos retornar aos espaços formativos de convivência, quais seriam os projetos de acolhimento psíquico, pois com certeza todos precisamos. Não dá para simplesmente retornar e tocar a vida que era antes, mudamos, fomos atravessados por uma enorme catástrofe e precisamos repensar nossos modos de vida e sociabilidade, com paciência e afetividade, pois se não encararmos o fato de que nossa subjetividade sofreu um enorme abalo as crianças e adolescentes pagarão um preço muito alto pela nossa inoperância. Aqui mais uma vez, penso que a arte e a filosofia são os elementos possíveis para começar esse retorno a um mundo que necessita ser reinventado, somos na travessia, ela não é fácil, mas é preciso reconquistar a alegria de estarmos juntos. Por isso, escolho uma vida compartilhada.



Premonição, Remedios Varo, 1953.

Como novos destinos precisam ser tecidos, encerro esse diário, cabe a nós como fiandeiras traçar caminhos que vão além das destinações habituais, para isso é preciso primeiro: educar-se.