

Gustavo Tanus Martins

**A morte no processo de formação humana para a vida**

Dissertação submetida ao Programa de Pós  
Graduação em Educação da Universidade Federal  
de Santa Catarina para a obtenção do Grau de  
Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Lúcia Schneider Hardt, Dra.

Coorientadora: Profa. Rosana Silva de Moura, Dra.

Florianópolis - SC

2014

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

Martins, Gustavo Tanus

A morte no processo de formação humana para a vida / Gustavo Tanus Martins; orientadora, Lúcia Schneider Hardt; coorientadora, Rosana Silva de Moura. - Florianópolis, SC, 2014.

97 p.

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

Inclui referências

1. Educação. 2. Formação Humana. 3. Nietzsche. 4. Montaigne. 5. Morte. I. Hardt, Lúcia Schneider . II. Moura, Rosana Silva de. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Gustavo Tanus Martins

## **A MORTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA PARA A VIDA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 19 de setembro de 2014.

---

Coordenadora do Curso: Prof.<sup>a</sup> Ione Ribeiro Vale, Dr.<sup>a</sup>

### **Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Lúcia Schneider Hardt, Dr.<sup>a</sup> - Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Rosana Silva de Moura Dr.<sup>a</sup> - Coorientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Leonidas Roberto Taschetto Dr. - Parecerista  
Centro Universitário La Salle

---

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

---

Prof.<sup>a</sup> Patrícia de Moraes Lima Dr.<sup>a</sup> - Parecerista  
Universidade Federal de Santa Catarina



Dedico essa dissertação ao meu pai, pessoa que me impulsionou e, mesmo sem estar presente fisicamente, contribuiu para que a morte me tocasse e fosse apresentada em sua mais verdadeira realidade. Minha mãe, que me trouxe à vida e me ensina a cada dia que aquilo que fazemos com alegria e prazer não é capaz de nos trazer desgostos.



## AGRADECIMENTOS

Agradecimentos sempre parecem ser poucos e pequenos perante tudo aquilo que nos é dado, entretanto faz-se necessário realizá-los.

Primeiramente gostaria de agradecer a quatro grandes amigos que me ensinaram e ensinam até hoje: Daniel Bezelga, Diego Debalí, Juan Debalí e Thiago Mansur.

Agradeço aos meus mestres, tanto na Naturologia quanto na Pedagogia.

Agradeço aos colegas que entraram comigo na seleção de mestrado e proporcionaram a construção e reflexão dessa dissertação: Danilo, Marcus Vinícius, Thais e Vilmar.

Agradeço Talian Cordeiro por surgir no final e afetar-me de maneira tão positiva para conclusão da dissertação.

Agradeço à professora Rosana Moura, por seu olhar sempre atento e, principalmente, por seu estímulo dado para me auxiliar na busca desse objetivo.

Agradeço à professora Lúcia Hardt, por sua forma humilde, leve e poética de apresentar as possibilidades de escrever e vivenciar o campo acadêmico.

Agradeço a banca de qualificação, professores Jason e Patrícia Lima, que me provocaram e mostraram possibilidades de nuances.

Agradeço a meu pai, Jerferson Fernando Martins, por tudo que me ensinou em vida.

Finalmente e, claro, não menos importante, agradeço a minha mãe, Haydee Rosana, por ser tão cuidadosa com minha formação.



## A Morte Devagar

Morre lentamente quem não troca de ideias, não troca de discurso, evita as próprias contradições.

Morre lentamente quem vira escravo do hábito, repetindo todos os dias o mesmo trajeto e as mesmas compras no supermercado. Quem não troca de marca, não arrisca vestir uma cor nova, não dá papo para quem não conhece.

Morre lentamente quem faz da televisão o seu guru e seu parceiro diário. Muitos não podem comprar um livro ou uma entrada de cinema, mas muitos podem, e ainda assim alienam-se diariamente de um tubo de imagens que traz informação e entretenimento, mas que não deveria, mesmo com apenas 14 polegadas, ocupar tanto espaço em uma vida.

Morre lentamente quem evita uma paixão, quem prefere o preto no branco e os pingos nos is a um turbilhão de emoções indomáveis, justamente as que resgatam brilho nos olhos, sorriso e soluços, coração aos tropeços, sentimentos.

Morre lentamente quem não vira a mesa quando está infeliz no trabalho, quem não arrisca o certo pelo incerto atrás de um sonho, quem não se permite, uma vez na vida, fugir dos conselhos sensatos.

Morre lentamente quem não viaja, quem não lê, quem não ouve música, quem não acha graça de si mesmo.

Morre lentamente quem destrói seu amor-próprio. Pode ser depressão, que é doença séria e requer ajuda profissional. Então fenece a cada dia quem não se deixa ajudar.

Morre lentamente quem não trabalha e quem não estuda, e na maioria das vezes isso não é opção e, sim, destino: então um governo omissivo pode matar lentamente uma boa parcela da população.

Morre lentamente quem passa os dias queixando-se da má sorte ou da chuva incessante, desistindo de um projeto antes de inicia-lo, não perguntando sobre um assunto que desconhece e não respondendo quando lhe indagam o que sabe.

Morre muita gente lentamente, e esta é a morte mais ingrata e traiçoeira, pois quando ela se aproxima de verdade, aí já estamos muito destreinados para percorrer o pouco tempo restante. Que amanhã, portanto, demore muito para ser o nosso dia. Já que não podemos evitar um final repentino, que ao menos evitemos a morte em suaves prestações, lembrando sempre que estar vivo exige esforço bem maior do que simplesmente respirar.

Martha Medeiros

“Nossa vida é uma série de momentos. Deixe-os partir.” (*Now is Good*).



## RESUMO

Com a presente dissertação, busca-se compreender de que forma discussão e abordagens sobre o tema da morte podem auxiliar no processo de formação humana para a vida. Primeiramente, é realizada uma reflexão sobre a diferença entre os conceitos de educação e formação, entendendo as diferenças existentes entre eles. Como respaldo inicial à discussão do tema sugerido, são apresentadas as concepções de dois filósofos: Michael de Montaigne e Friedrich Nietzsche, que apesar de viverem em tempos distintos e imersos em culturas diferentes, apresentam algumas aproximações em suas bases filosóficas. Posteriormente, são colocados em debate alguns trabalhos realizados ao longo da construção da presente dissertação, entendendo esse caminho como fundamental para a construção do trabalho. O tema da morte é introduzido no segundo capítulo, realizando um paralelo entre suas concepções e seus cinco estágios apresentados por Elisabeth Kübler-Ross: negação, raiva, barganha, depressão e aceitação. É realizado, através de reflexões pautadas em Friedrich Nietzsche, uma argumentação de como a discussão sobre o tema proposto pode ser uma forma de reinterpretação das fases descritas pela autora. Finalmente, no terceiro capítulo, é traçada uma concepção do que seria a infância, como ela deve ser vista, compreendendo que existem três possibilidades de interpretar o tempo – *khrónos*, *kairós* e *aión* –, sendo que a forma de percebê-lo auxilia nas possibilidades de interpretação da vida. Apresenta-se a morte como uma possibilidade de olhar a vida com novos olhos, favorecendo, portanto, o constante trabalho de Formação Humana, transformando o processo do mistério da finitude, como objeto de aprendizagem e não apenas como elemento indigesto e assustador, tanto para o educando quanto para o educador.

**Palavras Chave:** Formação Humana. Nietzsche. Montaigne. Morte.



## ABSTRACT

With this dissertation is sought to understand in which way the discussion and approach about the topic of death may help on the human formation for the life. First, is performed a reflection about the concept difference between the education and human formation, understanding the differences that exist between those two terms. As a initial support for the suggested topic, is presented the conceptions of two philosophers: Michael de Montaigne and Friedrich Nietzsche, which despite of living in such different times and immersed in different cultures, have a few approximated philosophical bases. Subsequently, some works done during the construction of the present dissertation are placed in debate, understanding this path as fundamental for the work construction. The subject of death is introduced in the second chapter, performing a parallel between the conceptions about the 5 stages of death presented by Elisabeth Kübler-Ross: denial, anger, bargaining, depression and acceptance. It is accomplished through reflections guided by Friedrich Nietzsche an argument of how the discussion on the theme can be a way of reinterpreting the phases described by the authoress. Finally, in the third chapter, is drawn a conception of what would be childhood, as it should be seen, by realizing that there are three possibilities to interpret the time – *chrónos*, *kairós* and *aión* – considering that the way we perceive time helps with the possibilities of interpretation of life. Introduce the death as a possibility to look at life with new eyes, favoring, therefore, the constant work of Human Formation, transforming the process of the mystery of finiteness, as learning object and not just as stodgy and scary element, both for the student and for the educator.

**Keywords:** Human formation. Nietzsche. Montaigne. Death.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – OS CAMINHOS TRAÇADOS PELA VIDA ....</b>	<b>17</b>
REFLEXÕES PARA UM TEXTO INSTIGANTE.....	20
O TRAÇADO DO ENSAIO NA DISSERTAÇÃO – UMA APRESENTAÇÃO.....	23
<b>1. FORMAR E EDUCAR – QUAIS TRAÇADOS? .....</b>	<b>27</b>
1.1 FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO .....	27
1.2 VISÃO MONTAIGNEANA .....	35
1.3 VISÃO NIETZSCHIANA.....	39
1.4 APROXIMAÇÕES ENTRE MONTAIGNE E NIETZSCHE....	47
1.5 EXPERIÊNCIAS ACERCA DO TEMA PROPOSTO .....	49
<b>2. SOBRE A MORTE NA VIDA .....</b>	<b>55</b>
2.1 INICIANDO O TEMA DA MORTE .....	55
2.2 PERCURSO DA MORTE.....	57
2.3 FILOSOFANDO COM A MORTE.....	62
2.4. FASES DA MORTE E DO MORRER.....	70
<b>3. A FORMAÇÃO HUMANA ATRAVÉS DA MORTE.....</b>	<b>75</b>
3.1 A CRIANÇA E A INFÂNCIA .....	75
3.2 A MORTE E A CRIANÇA .....	78
<b>4. MORTE: UMA PRÁXIS INTERROGATIVA? – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS.....</b>	<b>91</b>



## INTRODUÇÃO – OS CAMINHOS TRAÇADOS PELA VIDA

*Até quando o corpo  
pede um pouco mais de alma  
a vida não para...  
Lenine*

A vida sempre nos apresenta caminhos, porém algumas vezes simplesmente caminhamos sem saber exatamente o destino. Nem sempre esses caminhos são retos, como em uma rua, onde os dois lados são fechados por outros limites – afinal, qual seria a graça de sempre caminhar em uma mesma direção? Por vezes, são apresentadas curvas, ladeiras, descidas, buracos e, assim, os caminhos vão se formando, mas deveríamos ter consciência de uma única coisa: os caminhos são finitos. Para alguns, cedo demais tal consciência chega; para outros, depois de muito tempo; em outros casos, na medida certa; para outros, ainda, parece nunca chegar.

Creio que, em primeiro lugar, torna-se necessário falar um pouco daquele que escreve, e seu caminho experimentado até aqui, pois o texto é permeado por aquilo que se tem como experiências de vida. A formação humana nada mais é do que o modo como vamos trilhando nossas estradas de vida a partir de algumas escolhas que fazemos e que, nesse caso, acabam construindo a historicidade da pesquisa.

Apesar de estar trabalhando um texto de dissertação, que demanda certas regras e formalidades, busco, também, uma possibilidade ensaística e, ao pensar com Larrosa (2003), corroboro com a ideia de que o ensaísta tem a responsabilidade de assumir aquilo que é dito. Nesse estilo de escrita, segundo o mesmo autor, são destacados quatro operações para o ensaio, a saber: o estranhamento com relação ao presente; a experiência de si mesmo realizada ao pesquisar e escrever; pensar e criticar como um exercício de criação e exposição; e a compreensão de que pensar de outro modo exige igualmente outro modo de escrever.

O ensaio confundiria ou atravessaria a distinção entre ciência, conhecimento, objetividade e racionalidade, por um lado; e arte, imaginação, subjetividade e irracionalidade por outro. O que o ensaio faz é colocar as fronteiras em questão. E as fronteiras, como se sabe, são gigantescos mecanismos de exclusão. (LAROSSA, 2003, p. 106).

Com isso não procuro justificar a forma de escrita, mas deixar o leitor ciente de que, nesse percurso, existe prudência e, ao mesmo tempo, coragem de buscar uma estética textual, além de ultrapassar – ou em alguns momentos parar a contemplar – as fronteiras, mas nunca deixando a vontade de permanecer caminhando.

Adorno (1994) dirá que muitas vezes o ensaio pode provocar uma liberdade de espírito e, por isso, algumas pessoas acabam tendo uma atitude defensiva com relação a essa forma de texto. Porém, ao trabalhar com Montaigne – um ensaísta assumido – e com Nietzsche – um filósofo que não tem medo de assumir suas contradições e para tanto escreve de forma ousadamente aforismática –, não tenho outra condição a não ser assumir essa liberdade de espírito para escrever. Nas palavras de Adorno (1994, p. 174), “[...] o ensaio não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva”, ou ainda, como diria Larossa (2003), ao realizar um ensaio o ensaísta problematiza, toda vez que escreve, não só a escrita, como também o tema; e toda vez que lê, a leitura. Assim, leitura e escritura são lugares de experiência tanto do escritor quanto do leitor, ousando, compartilhando e querendo uma troca de vivências e experiências.

A partir dessa perspectiva, esse trabalho de escrita torna-se um desafio, pois busco as possibilidades de pensar o tema no caminho reflexivo da filosofia ensaística, não no caminho das certezas, da exatidão, daquilo que já está pronto e fechado. Considerando a proposta adorniana de que “O ensaio desafia suavemente o ideal da percepção clara e distinta e também o da certeza livre de dúvida.” (ADORNO, 1994, p. 177).

Com uma formação inicial em Naturologia Aplicada – curso da área da saúde, que trabalha as medicinas Tradicionais Chinesa, Ayurveda e Xamânica, auxiliadas por Terapias Naturais –, descobri o termo “Interagente”. Assim como o médico atende um paciente, o Psicólogo atende um cliente ou consultante, o Naturólogo atende um interagente<sup>1</sup>. O sentido da palavra traz à tona seu significado fundamental de interagir, de ser parte significativa do processo em busca de uma saúde, que troca com o outro, que pede auxílio, mas também auxilia na construção de um processo mútuo de trocas, formando-se em uma via de mão dupla,

---

<sup>1</sup> “Essa relação proposta fundamenta-se na não passividade da pessoa que está em tratamento, consignando-lhe estímulo de autonomia [...] pressupõe uma relação compartilhada. Enfatiza-se, neste sentido, a importância da relação de reciprocidade [...]” (CARMO, COBO, HELLMANN, 2012, p. 29).

auxiliando o outro a se encontrar e, também, encontrando-se.

Compreendendo esse processo de interagência – o qual tem como necessidade fundamental a vontade do outro para que seja atendido em suas necessidades – e devido às direções da vida, escolhi estar em uma sala de aula, em um projeto com a EJA (Educação de Jovens e Adultos), a partir da qual pude compreender que na sala havia diversos interagentes, pois um processo de formação profícuo só pode acontecer quando existem pessoas participativas e dispostas a aprender, trocar, elaborar e reelaborar conceitos, ideias e reflexões relacionadas com a vida.

Estava decidido: a sala de aula era um consultório com diversos interagentes e a educação era o que eu buscava desde o início, sendo essa percepção motivadora de meu ingresso nesse campo.

Posteriormente, em 2011, ingresso na graduação em Pedagogia e, logo na primeira fase, sou instigado pelo tema da formação humana, que anima as pesquisas do GRAFIA<sup>2</sup>. Começo a questionar qual a formação de que eu gostaria de fazer parte como professor. Qual formação eu gostaria de receber e, principalmente, trabalhar com as crianças, jovens e até mesmo adultos. Aqui, pode-se colocar como interlocução, ainda que de modo breve, a ideia de que “A filosofia é assimilada aos cuidados com a alma [...] e estes cuidados constituem uma tarefa que devemos perseguir ao longo de toda a vida.” (FOUCAULT, 2004, p. 601).

Auxiliado pelos debates e discussões da graduação em Pedagogia, iniciada um pouco antes de meu ingresso no mestrado (acontecendo simultaneamente a ele), buscava entender qual seria a “melhor” ou a “mais rica e fértil” forma de elaborar e cultivar o conhecimento, ou de pensar outros e novos saberes, participando em alguma medida na formação de outro ser humano, considerando o caráter relacional que lhe é intrínseco, além da complexidade que vem de nos sabermos singulares, com inúmeros desejos, vontades e ideias próprias. Nem sempre a educação se dá conta dessa singularidade do humano para pensar sua formação. Digo participar, e não ‘fazer’ o outro, porque o entendimento de formação que se apresenta aqui tem a ver com a ideia de limite como algo que faz parte da vida e do humano.

Questionado pela vida<sup>3</sup>, permiti-me descobrir que, em

---

<sup>2</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia da Educação e Arte.

<sup>3</sup> Sou questionado pela vida no instante em que ela me apresenta a morte. Fui tocado pela morte mais especificamente em 15 de setembro de 2008, quando meu pai faleceu, em um acidente, aos 47 anos. O fato passou a me incomodar e, com

determinados momentos, a morte pode tornar-se uma competente auxiliar de sala para a professora vida: afinal, poderíamos passar por um processo verdadeiro de formação humana sem refletir sobre a morte? Sem acreditar que ela nos afeta? Ou ainda, em que medida ela é capaz de nos auxiliar nessas discussões?

## REFLEXÕES PARA UM TEXTO INSTIGANTE

*Não sei por que você se foi.  
Quantas saudades eu senti.  
Tim Maia*

Todo bom texto precisa de um início instigante. Para tanto, é necessário um tema interessante. Não pretendo ser emblemático em dizer que a morte pode ser interessante, mas poderíamos ter um melhor começo do que falar sobre a morte? Afinal o que seria a morte, além de um novo início? Será que ela poderia ser tratada como um início? E principalmente, apesar de nossas diversas especulações sobre ela, nunca conseguimos desvendar seus segredos e mistérios. Talvez algo misterioso seja um bom caminho para instigar a vontade de descobrir novas possibilidades, despertar novas reflexões e principalmente proporcionar prazer na leitura.

Imaginemos o mundo feito apenas de ciências... O que seria do amor e das paixões? Dos sentimentos em geral? Imaginemos o mundo feito de apenas uma ciência... A Ciência... Tudo dependendo de um único método, uma única resposta, uma certeza. Imaginemos o mundo feito apenas de uma verdade... A Verdade... Por exemplo, que todos nós iremos viver eternamente. Imaginemos o mundo feito de apenas a sua verdade, a sua, ou a minha, a qual diria *que não podemos aprender nada com a morte, logo que o tema é irrelevante e sem nenhum sentido para a educação*. Qual seria o prazer da vida em ver tudo apenas de uma forma? Ou o que seria da música com a existência de apenas um único acorde? Talvez aqui a morte não fosse a responsável por pensar todas as coisas com outras formas, mas seria uma possibilidade de pensar a vida com outros olhos, de outra forma. E mais: qual seria o papel da escola, lugar especialmente dado a pensar a formação humana, nesse contexto?

---

a atual pesquisa, busco distanciar-me desse acontecimento que me atravessa pessoalmente para transformar algo trágico em um possível objeto de estudo.

Ouso pensar a escola como um jogo de xadrez: o tabuleiro seria a sala de aula. O diretor é o rei e deve ser defendido por “suas” peças, mas simultaneamente atacado por outras. A torre, os coordenadores, conseguindo alcançar grandes distâncias. O professor, a rainha: autônoma, podendo andar para todos os lados, por todo o tabuleiro. O bispo, o auxiliar de classe, com autonomia de movimentos até uma determinada direção. O cavalo, um tipo de estudante, que arrisca mais, tem mais visibilidade na sala, não se contenta em andar apenas para frente ou para trás, ousa movimentos em “L”, mas nem sempre consegue se sair bem. Finalmente os peões, os estudantes: muitos sacrificados pelo jogador, outros intentando alcançar o lugar da rainha, mas sempre um passo de cada vez, mesmo no início pulando uma casa, durante o resto do jogo é preciso paciência para que alcancem seus objetivos.

Mas quem seria "o jogador"?

Talvez essa seja a peça mais importante. O jogador é a formação humana que temos ao longo do caminho, para que possamos conseguir trabalhar as peças dentro do tabuleiro. Para jogar bem o jogo, é preciso aprendê-lo (e apreendê-lo); aprender as mediações e lances necessários para alcançar a jogada de mestre, o xeque-mate. Mas no xadrez, ao contrário do que se pensa comumente, não é ele, o xeque-mate, o lance fundamental: não deixando de ser importante, ele apenas consagra o acontecimento do jogo, no qual as *performances* dos jogadores são vividas na possibilidade de suas excelências. O jogador apropria-se do espírito do jogo, traduzindo-o, e o leva a termo a partir do que ousa em seu espírito livre para jogar com esta ou aquela peça, nas possibilidades que o jogo mesmo lhe oferece. A amplitude de uma formação humana é a principal aliada na possibilidade de olharmos com outros olhos. O fato é que, quando entramos em uma nova sala de aula, um novo contexto é aberto, outro jogo é iniciado e nos resta aprender esse novo jogo, as novas regras e as novas representações que cada um terá nesse tabuleiro. Qual será o estudante com postura de “cavalo”? Quais serão os estudantes com postura de “peão”? Aonde eles pretendem chegar? Quais as jogadas que a “rainha” tem permissão para realizar?

Aqui se pode expor o centro do problema levantado para a discussão central do texto: de que forma a morte pode ser discutida, refletida, trabalhada, durante a formação humana – principalmente dentro da escola – como forma de auxiliar naquilo que se compreende ou se entende como vida?

A ciência pode ser exata e verdadeira, mas em algum momento pode-se provar o contrário. Por exemplo, ao chamar as atuais tonsilas de amígdalas, até descobrir-se uma região no cérebro com o nome de

amígdalas, existe uma ideia inicial, que após pesquisas e estudos acaba sendo reestruturada: a “verdade” torna-se outra. Outro exemplo seria tomar como verdade ideias do senso comum. Foi assim com a ideia de que comer manga e beber leite é prejudicial à saúde, de que lavar a cabeça quando se está menstruada é perigoso e, assim, outros exemplos poderiam ser citados. O ponto central é que hoje podemos viver verdades, que de repente poderão ser substituídas por outra(s), conforme interpretamos em Nietzsche e, mesmo antes dele, em Montaigne.

Nietzsche (2007) pretende mostrar a decadência desse excesso de cientificismo, dessa crença de uma verdade universal que pode ser alcançada pelo intelecto humano. Tudo é feito a partir de uma perspectiva, que pode ser revista de acordo com o momento e as experiências vividas, mas ao mesmo tempo existe uma necessidade da verdade.

Num sentido semelhantemente limitado, o homem também quer apenas a verdade. Ele quer as consequências agradáveis da verdade, que conservam a vida; frente ao puro conhecimento sem consequências ele é indiferente, frente às verdades possivelmente prejudiciais e destruidoras ele se dispõe com hostilidade, inclusive. (NIETZSCHE, 2007, p. 30).

A vida é feita de muito mais do que apenas verdades, que podem mudar de direção, evaporar com o calor, sumir como em um passe de mágica e deixar de fazer sentido; assim como pode uma paixão não se transformar em amor, ela pode, simplesmente, mudar de direção, e deixar de existir enquanto tal. Porém, quando a morte surge na vida, qual poderia ser a verdade? Existiria alguma verdade? Ou ainda, o que podemos aprender com essa repentina mudança no caminho da vida?

Talvez em primeira análise entenda-se que a morte não seria o melhor início, porém o foco não direciona para uma conceituação, ou um juízo de valor do que seria “melhor” ou “pior”, mas sim a um fator que possa ser verdadeiramente importante: algo que reflita acerca da ideia de uma formação humana mais completa, pensando quais seriam as formas de auxiliar nos caminhos da vida e de sua valorização, a partir do entendimento da presença e dos sentidos atribuídos à morte (na vida) e a reflexão que ela provoca.

Compreende-se a vida como momento único de formação, porém este processo formativo pode ser permeado de diversas maneiras, possibilidades e até mesmo barreiras a serem superadas no seu decorrer. O processo de uma vida inteira é constituído de múltiplos

atravessamentos, muitos dos quais, inclusive, escapam-nos. O texto pretende utilizar-se de *Bildung* — compreendendo-o como um conceito que auxilia no despertar para um processo formativo — para que a formação possa ser delimitada, ou melhor, entendida qual poderia ser eixo central do trabalho e de que forma estaria imbricado o momento de autoformação<sup>4</sup>.

Esse começo de trilha torna-se importante para avaliar em que medida pode-se perceber a morte como processo necessário de reflexão para vida, vontade de vida, condição da vida, que é de dor, sofrimento — sangue e suor — em busca da formação humana mais completa, buscando tirar proveito daquilo que parece ser insuportável. Entende-se que as dificuldades existem. Tudo em nossa vida é finito, porém sentir a tristeza por um fim é diferente de viver com as dores da finitude pelo resto da vida. Esse processo está ligado ao potencial do conhecimento humano, conseqüentemente da formação humana — é a partir dela que se pode vivenciar esse sofrimento e não viver do sofrimento.

## O TRAÇADO DO ENSAIO NA DISSERTAÇÃO – UMA APRESENTAÇÃO

*[...] Levo você no olhar.  
Paralamas do Sucesso*

A presente dissertação apoiar-se-á, especialmente, em dois filósofos: Michel Eyquem de Montaigne (1533 – 1592), francês, questionador da conduta humana, ponto favorecido por seu estilo de escrita ensaísta que espelhou seu próprio estilo ensaístico de vida. Vivendo no século XVI, presenciou o momento do Renascimento, além de fortes influências do Estado na educação, política e economia de sua época. Montaigne trabalhou diversos temas que envolvem a formação humana, assim como nosso segundo filósofo, o alemão Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 – 1900), dito extemporâneo. Apesar de viver três séculos após o primeiro autor, também percebe a intervenção do Estado em diversos assuntos de sua época: cultura, moral, educação. Nietzsche prioriza suas discussões e reflexões na ideia das necessidades de experiências para a formação, não fazendo distinção entre corpo e mente. Faz uso de uma forma aforismática para sua escrita, favorecida pela sua

---

<sup>4</sup> No primeiro capítulo este ponto será retomado.

formação em filologia e que, em muitos momentos, pede uma leitura “ruminante” para ser compreendido.

No que se refere a Montaigne, conhecido como escritor de ensaios, destacamos “Filosofar é aprender a morrer”, que servirá como auxílio para futuras reflexões neste trabalho. O segundo, Nietzsche, tem como uma de suas principais figurações conceituais a “Vontade de Potência”, que em certa medida está ligada a uma vontade de vida. Na obra “Assim Falou Zaratustra”, utiliza-se da metáfora do espírito de camelo, leão e finalmente criança – esta a imagem de “um novo começar”, uma forma de movimentar a vida. Há ainda capítulos com os títulos: “Dos pregadores da morte”, refletindo sobre aqueles que perderam o interesse pela vida; e “Da morte voluntária”, questionando o que seria o morrer no tempo certo.

Ambos questionadores de verdades conclusivas (lembremo-nos da máxima montaigneana: “Que sei eu?”). Nietzsche, apesar de viver séculos depois, volta a interpretar algumas reflexões montaigneanas, não diretamente, mas esboça discussões acerca de temas já trabalhados pelo primeiro. Foram assim significativos críticos em seu tempo e defensores de uma formação humana para a vida, que não se ocupasse apenas em seguir metas impostas por um Estado, ou uma formação apenas para o trabalho. Nietzsche ainda permite uma analogia com sua ideia de “filosofia do martelo”, dizendo que quem se utiliza do martelo é o “martelador”, ou seja, aquele que martela a dor. O que seria discutir sobre a morte, senão martelar a dor, ou pelo menos, tentar ir contra essa dor que nos machuca tanto em alguns momentos? Martela também nossa vaidade, quando acentua nossa condição finita.

Acreditando que a ideia de formação humana extrapola a ideia de educação<sup>5</sup> e compreendendo que não apenas a sala de aula é um momento significativo para essa formação, algumas experiências práticas acerca das discussões serão apresentadas no primeiro capítulo. Essas experiências são frutos de alguns eventos, dos quais tive o prazer de participar, sendo um na Colômbia e três, em diferentes momentos, na própria Universidade Federal de Santa Catarina.

O itinerário do estudo exigiu um retorno aos gregos antigos, verificando alguns pontos históricos, os quais formariam uma base para avaliar principalmente alguns sentidos, ou algumas interpretações, existentes sobre a morte.

Ao discutir e pensar sobre a vida – nossos sonhos, desejos, vontades – tentando descobrir os mistérios que a envolvem, conseqüese

---

<sup>5</sup> Discussão aprofundada no primeiro capítulo da dissertação.

definir uma e apenas uma certeza: em algum momento morreremos. Esquece-se das diversas mortes que temos ao longo da vida, em um momento de distração perde-se a oportunidade de compreender que as finitudes dos ciclos fazem parte do nosso dia a dia.

Nessa altura da apresentação de nossa pesquisa, cabe um esclarecimento, o qual se refere à delimitação do tema. Nossa intenção de pesquisa não se refere a uma abordagem de uma pluralidade de sentidos do termo ‘morte’, o que nos remeteria ao trato das mortes simbólicas às quais o humano se encontra exposto na cultura contemporânea. Nosso intento é o de tratar do sentido estrito da morte enquanto morte física do corpo e algumas implicações desse *fenômeno natural na formação humana*. Ou seja, um visível *tensionamento entre natureza e cultura* se coloca em questão em nossa pesquisa.

A morte nos habita, pois querendo ou não, gostando ou não, disposto a falar sobre o assunto ou não, ela acontece todos os dias, até chegar ao momento comumente dado como definitivo – o que não significa que seja algo simples de se enfrentar<sup>6</sup>. Em que medida o processo de formação humana é também um processo de reflexão sobre a morte? E a reflexão sobre a morte seria um enfrentamento da própria vida?

Uma formação que contemple questões sobre a morte pode ser possível? Quais os tipos de educador e formação necessários para abarcar essa carga, em alguns momentos, excessivamente pesada?

Nessa pesquisa, através de uma metodologia de interpretação de textos clássicos, filosóficos e literários, tem-se como objetivo mais refletir e analisar do que concluir ou fechar a questão em torno do tema. Procuramos com isso interpretar possíveis sentidos que a aproximação com o tema da morte pode oferecer à formação humana.

Em síntese, a dissertação tem a seguinte estrutura: no primeiro capítulo, trato de analisar a relação entre formação e educação – a partir de Michel de Montaigne e Friedrich Nietzsche –, pensando aproximações possíveis entre os dois filósofos, além de descrever meu envolvimento em quatro eventos nos quais pude participar com a exposição do atual tema de pesquisa.

No segundo capítulo, busco a etimologia da palavra morte, bem com um breve histórico sobre o tema. Baseado em Maria Beatriz

---

<sup>6</sup> Serão tratados os cinco estágios da morte, compreendidos pela psicanalista Elisabeth Kubler-Ross: negação, cólera, negociação, depressão e, finalmente, aceitação.

Florenzano, descrevo sobre o viver e o morrer na Grécia antiga; em Johan Huizinga, trato sobre a morte na Idade Média; e em Philippe Ariès, com sua pesquisa no livro “História da Morte no Ocidente”. Posteriormente, destaco as concepções de morte e vida descritas pelos filósofos citados anteriormente – Friedrich Nietzsche e Michel de Montaigne. Apresento ainda a descrição dos cinco estágios da morte, trabalhados por Elisabeth Kubler-Ross, discutindo-os com Nietzsche.

Finalmente, no terceiro capítulo, procuro pensar a ideia da morte vinculada à infância, bem como possibilidades e importância de trabalhá-la com as crianças. Destaco a relevância de enfrentar o tema sempre que o assunto ganhar espaço nas interações ocorridas com as crianças, seja em sala de aula ou em casa, e não apenas deixar a ideia de morte à margem, como se ela não fosse parte da vida de cada um de nós. Considero que o tempo vivido pela criança é diferente do vivido pelo adulto, e isso acarreta em uma reinterpretação de tudo aquilo que lhe é apresentado.

Não pretendo aqui definir uma das fases para trabalhar com Nietzsche, uma vez que me utilizo de textos nietzschianos de diversos momentos de sua trajetória. Ao mesmo tempo, prefiro deixar claro que não me enquadro como nietzschiano ou montaigniano, pois, antes mesmo de ser capturado por um autor, fui capturado pelo tema da morte, ponto central dessa dissertação. Utilizo-me, então, desses referenciais teóricos como base, permeados por outros que auxiliam nesse delicado trato com o tema escolhido.

Por fim, na elaboração do texto da pesquisa, escuto as palavras de Nietzsche me dizendo: “Escreve com sangue: e verás que sangue é espírito. Não é coisa fácil compreender o sangue alheio: eu detesto os que leem por passatempo” (Nietzsche, 2011, p. 40). Em certa medida, essa escrita com sangue perpassa o texto a seguir, perfura e me toca de forma única, mas com a esperança de que poderá tocar outros espíritos, instigando reflexões e abrindo a possibilidade para futuras caminhadas. Que a morte possa ser vista com outros olhos.

## 1. FORMAR E EDUCAR – QUAIS TRAÇADOS?

### 1.1 FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO

*Nunca deixar de ouvir,  
com outros olhos  
Teatro Mágico*

Ao estar inserido em um grupo de pesquisa, o qual tem como um dos pilares principais de estudo a formação humana, parece ser fundamental, adequado e até mesmo de bom tom refletir sobre as possibilidades formativas no horizonte da filosofia da educação, como ainda de que forma o tema discutido no presente trabalho pode auxiliar na ideia de formação humana. Mas, principalmente, por que atualmente parece que o processo formativo está reduzido à sala de aula? A escola torna-se o lugar onde se discute métodos, possibilidades, formas de aproximação de uma formação, linhas a serem seguidas, projetos políticos pedagógicos, grades curriculares – em resumo, o que será ensinado –, como se o processo educacional pudesse ser descrito e orientado por receitas. Mas o principal ponto da educação deveria – ou precisaria – ser aquele que apontasse para perguntas filosóficas como: *O que é formação? De que forma ela contribui para a vida dos seres humanos? Quais espaços seriam responsáveis por essa formação humana?*

De acordo com Martins e Hellmann, (2008) *apud* Wedekin e Dellagustina, a educação é base de qualquer formação pessoal. Assim, em todos os momentos, estamos educando e sendo educados. A todo instante estamos em formação, em autoformação, uma simbiose entre educar, vivenciar, criar, experimentar, trabalhando a teoria e a prática. Essa complexidade de conceitos também pode ser traduzida em sentimentos, os quais, ao mesmo tempo, tornam-se complexos de serem definidos – afinal cada um sente e percebe o mundo e a vida da sua forma. Logo não pode existir uma definição única e exata para eles e, assim, o processo formativo passa a ser algo extremamente volátil e fluido, “um tema sem endereço fixo, de uma natureza nômade, e em alguma medida acaba por dar-se em cada ser humano” (HARDT, 2013, p.770). Dessa fluidez resulta certa dificuldade em fixar o conceito de formação.

A autoformação é um caminho percorrido ao longo de nossas vidas – Nietzsche deixa claro esse sentido. Na interpretação de Giacoia:

Em Nietzsche, o caminho não parte da interioridade – ao contrário, dela devemos nos afastar, nossa identidade pessoal só pode ser alcançada no final de um percurso, conquistada na trajetória da bio-grafia, na linha traçada por nossas escolhas e nossos feitos, compondo a unidade de um estilo – fundamento dissipante, que pode ser resgatado apenas ao espelhar-mos de maneira cambiante os fatos e os gestos dispersos que compõem a história de nossas vidas. (GIACCOIA, 2012, p. 177).

Parece ser unânime que em algum momento da vida torna-se necessário pensar sobre formação, seja aquela que se deseja aos filhos, ou aquela que se crê importante para obtenção de uma estrutura humana mais inteira, ou próxima disso. Fato é que formação humana está além de uma educação parcialmente aplicada somente em casa ou na escola; esta e essa não devem ser únicas partes cabíveis à formação, pois ainda temos uma multiplicidade de atravessamentos do mundo. A formação humana acaba extrapolando visões limitadas daquilo em que se acredita e que se compreende ser educação, meramente baseada em um senso comum. Porém em alguns momentos, principalmente nos dias atuais, o comum faz parte do cotidiano de forma intensa.

Não há muito tempo gasto, nem atenção devida, para cuidar da alimentação, conversar com um amigo, divertir-se, quanto mais para refletir sobre algo que já está posto, estabelecido e decidido. Parece não valer a pena discutir sobre algo já pronto e perceber possibilidades de melhorar aquilo que já foi feito. Torna-se melhor ter respostas prontas, do que pensar e refletir sobre possibilidades. De certa forma, o dia “parece nos engolir” e, em meio a todos os acontecimentos dele, o processo formativo torna-se presente, porém sua qualidade não se altera. Esse fato auxilia o engessamento das capacidades criativas de pensar possibilidades e alternativas, bem como de realizar escolhas nas quais realmente se acredita, tomando isso como uma educação para a vida.

Em um dos encontros do grupo de pesquisa, tivemos a oportunidade de pesquisar, no “Diccionario de Pedagogía” de Víctor García Hoz (1970), o verbete “formação”. Nota-se o leque de significados expressos para uma única palavra, além das divisões entre “Formación”, “Formación convivencial”, “Formación profesional”, bem como “Formación profesional (Escuelas de). Porém, uma das partes instigantes dessa descrição está na própria “Formación”, em que o autor diz que ela não é meramente formativa, mas sim criativa, e que a ideia de formação

entra no âmbito da Pedagogia através do conceito de formação humana. O autor ainda cita que definições idênticas, ou muito parecidas, podem estar ligadas ao termo *Bildung* no alemão, o qual trabalharemos na sequência.

O mesmo dicionário traz a seguinte definição de educação: “Resumiendo las ideas expuestas, podemos decir que la educación, es perfeccionamiento intencional de las facultades específicas del hombre.”<sup>7</sup> (HOZ, 1970, p. 292). Entretanto o autor subdivide a educação em diversos seguimentos: Científica, Filosófica, Histórica, Planejamento, Artística, Ascética, Cívica, Estética, Teocrática, Física, Funcional, Fundamental, Integral, Intelectual, Literária, Material, Moral, Musical, Negativa, Política, Preventiva, Religiosa, Sexual e Social. Parece que a ideia de educação, apesar de propor um “aperfeiçoamento intencional das facultades específicas do homem”, necessita de diversas subdivisões, mais do que o próprio termo formação, para que esse processo ocorra.

Em outro dicionário pedagógico de Luzuriaga (1962), a palavra educação é referida também como uma polissemia de sentidos (espontânea, individual, social, cultural, vital), sugerindo olhares diversos sobre esse conceito. O autor também se remete a diversas definições feitas por Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey. Pesquisando ainda Luzuriaga (1962), voltamo-nos à palavra formação, a qual será mais uma vez remetida ao vocábulo alemão *Bildung*. O autor destaca a dificuldade da tradução verdadeira do termo em outros idiomas, mas refere que esse está relacionado com *cultura*. Em sua análise, o autor alega não perceber sentido em separar formação de educação: “la formación se refiere más al aspecto cultural [...] pero en realidad ambos términos son equivalentes y en castellano no tiene sentido establecer una distinción esencial entre ellos<sup>8</sup>.” (LUZURIAGA, 1962, p. 163).

Após verificar os significados das palavras educação e formação em dois dicionários, cabe a necessidade de apresentar um posicionamento com relação à compreensão própria delas. Teremos como base a utilização do termo formação humana, visto que esse é um dos pilares do grupo de estudo. Entende-se esse conceito como um processo de educação mais ampliado, envolvendo não apenas a educação da escola,

---

<sup>7</sup> Resumindo as ideias expostas, podemos dizer que a educação é aperfeiçoamento intencional das facultades específicas do homem. (Livre tradução nossa).

<sup>8</sup> A formação refere-se mais ao aspecto cultural [...] mas na realidade ambos os termos são equivalentes e em castelhano não tem sentido estabelecer uma distinção essencial entre eles. (Livre tradução nossa).

familiar, moral, mas algo que seja realmente significativo para a vida do ser humano e seu processo complexo de desenvolvimento. Uma formação estaria ligada à ideia de possibilidades para um viver, em que cada um pudesse sentir-se na busca de algo que o tornaria um pouco menos vazio, cada um ao seu modo, mas ao mesmo tempo sentindo o prazer de viver, apesar de todas as dores e/ou dificuldades.

Através de análises anteriores e outras possíveis, compreende-se que formação não é um termo de rápida definição, principalmente por envolver a ideia de criatividade, tempo, cultura. São diversos conceitos englobados em uma única palavra. Dessa forma, para tentar suprir a ideia do que seria formar, a atenção será voltada para um dos termos descritos, a saber – *Bildung*.

Não existe a pretensão de esgotar o significado do termo – uma vez que este não é o objeto da pesquisa –, mas sim de utilizá-lo como forma de compreender um pouco a abrangência da ideia de formação, apenas como uma base, a qual será fundamental para continuar a caminhada no presente trabalho exposto. O termo *Bildung*, de acordo com Suarez (2005), se impõe no século XVIII (mais precisamente na segunda metade) e tem aproximação com a arte e uma dimensão pedagógica, como se pode perceber no trecho:

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, “cultura” e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur* de origem latina. [...] Utilizamos *Bildung* para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (*sich bilden*). (BERMAN *apud* SUAREZ, 2005, p. 193).

Viesenteiner (2012) também reforça o conceito de *Bildung* como formação vinculada à ideia de cultura. A partir de uma inspiração nietzschiana, o autor nos oferece a interpretação da formação tanto como uma totalidade de forças criativas, quanto como uma nobreza cultural. Pode-se compreender que vamos além da necessidade de educar através dos bancos das escolas, a qual já foi criticada anteriormente por Freire

(2003), por fazer os educados de oprimidos e subordinados ao poder do conhecimento dos educadores. Permite-se caminhar além da educação familiar, ultrapassar o limite da moral, daquilo que seria o certo ou errado, extrapolando aquilo que é determinado por diretrizes escolares e imposto por planos de governo.

A ideia central da utilização do termo *Bildung* não deixa de considerar as três tipologias pedagógicas citadas por Weber (2011). O autor fala, na primeira tipologia *unicum*, de um homem único (o filósofo, o artista, o santo) que está em meio ao rebanho, mas que, ao mesmo tempo, deve afirmar-se; e esta não deveria ser uma exceção, mas sim a regra: ser único em sua singularidade. Weber considera que, “para Nietzsche, interessa realçar o que há neles [filósofos, artista, santo] de extraordinário, o que neles atesta a força imperiosa de vitória sobre o banal, sobre a moda e a padronização.” (WEBER, 2011, p. 164).

A segunda tipologia apresentada pelo autor aponta para a ideia do “espírito livre” e do momento em que estágios são percorridos para que possa existir a crítica à moralidade, mas ao mesmo tempo sem gerar um pessimismo ou barbárie: “todo esse processo será chamado, com razão, de processo de constituição do humano. Se Nietzsche não fala mais de formação e educação, ele o chamará de experimentação [...]” (WEBER, 2011, p. 220). Vale dizer aí de uma experimentação de si. Exatamente por acreditar nessa necessidade do caminhar e, ao mesmo tempo, constituir-se, conhecendo e explorando, formando-se. Assim, tornar mais leve o peso existente e imposto pela tradição, que também é capaz de ser opressor.

Com a terceira tipologia, surge o “além do homem” e o verdadeiro “indivíduo soberano”. Como diz o autor: “Se a grandeza do homem consiste na transição, a superação, a autossuperação e a experimentação deverão marcá-lo, pois não se supera quem não torna a experimentação seu procedimento de ação.” (WEBER, 2011, p. 232). Esse homem leva consigo a ideia de vontade de poder, que interpretamos aqui como vontade de vida. Em que ponto se dará essa transformação do espírito livre em além do homem?

O grande diferencial entre o *Espírito Livre* e o além do homem é que, enquanto o primeiro ainda não vislumbra uma continuidade para a crítica – dado o caráter inicial da descoberta da moral enquanto problema fundamental e o não amadurecimento suficiente para tirar proveito criador da crítica pela sua proximidade com o acontecimento –, o

segundo faz a crítica com o intuito da criação. (WEBER, 2011, p. 233).

Dessa forma, cabe ressaltar o termo *Bildung*, “que designa de modo mais intuitivo a essência da educação” (JAEGER, 1986, p. 12), uma relação estreita entre criticar, educar e experimentar, buscando esse formar e formar-se em um processo de constante criação. A questão levantada é: de que forma pode-se realizar esse processo, ou alcançá-lo, pensando na educação atualmente? Como superar esse homem em busca de um além do homem na formação, de forma que possa ser relevante para aquele que é centro desse processo?

No que se refere à própria constituição Federal brasileira, além da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional<sup>9</sup>, em seu artigo 1º, encontramos uma definição para o termo formação, o qual procura relacionar-se com a família e a questão do trabalho. Conforme o artigo 205, a ideia de educação deve ser vista como direito de todos e dever do Estado e da família. A educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, para que possa alcançar pleno desenvolvimento da pessoa, buscando o exercício da cidadania, além de qualificação para o trabalho. Se, por um lado, “pleno desenvolvimento da pessoa” não parece ser tão específico, “qualificação para o trabalho” tem uma interpretação extremamente simples e direta. Fato é que o primeiro ponto é pouco refletido. O que seria o desenvolvimento pleno?

Além da própria Constituição, existe, em algumas interpretações, a ideia principal de formação e educação para o progresso – apesar de não ser a única forma, uma vez que a formação pode estar relacionada apenas a formação de um profissional –, o que pode ser tomado como efeito do mundo capitalista. Segundo Bastos e Martins (1998, p.417), “[...] a educação é um investimento para o futuro, pois o progresso e a globalização exigem pessoas devidamente preparadas e qualificadas para integrar o mercado de trabalho.” (BASTOS e MARTINS, 1998, p.417). Aparentemente é uma ideia recorrente relacionar formação e mercado de trabalho, muitas vezes iniciando-se essa discussão desde a infância, questionando sobre o que a criança quer ser quando crescer, ou qual profissão ela gosta mais.

Segundo Hardt, Moura, Barbosa (2014), sob esta perspectiva, a educação parece estar restrita a algo fechado. Em tal formato de educação,

---

<sup>9</sup> A análise da política nacional de educação contemporânea não é o foco da dissertação. Nesse sentido, a referência feita a estes documentos serve, aqui, para uma breve sinalização do alcance do termo formação no campo das Leis.

subordinada ao conceito e à adequação, a beleza da aprendizagem foi retirada. Por isso,

Antes de qualquer reação, já podemos afirmar que não está em questão fazer da educação o campo irracional, da expulsão da palavra, mas a inserção do canto, da música, da arte, da poesia, da literatura. Um canto que metafóricamente ergue uma vontade: encantar quem deseja aprender para além da palavra presa ao conceito. (HARDT, MOURA, BARBOSA, 2014, p. 93).

Não é novidade que no Brasil temos uma imposição do currículo nas escolas, pensado como base para sustentar um sistema capitalista de sociedade, largamente difundido no mundo – longe de querer realizar qualquer juízo de valor se esse sistema é adequado ou ideal –, além de métodos para que esse processo possa ser legitimado e fiscalizado<sup>10</sup>. Entretanto, apenas como um exemplo e, principalmente, demonstrando e desmistificando que essa não é uma realidade apenas brasileira, percebe-se que:

[...] a educação francesa se rendeu ao projeto de desenvolvimento, elaborado para fazer frente à concorrência econômica, e tornou-se alvo de críticas severas, motivadas pela incoerência entre a promessa meritocracia e o aumento das desigualdades escolares (VALLE, 2011, p. 53).

A realidade apresentada no Brasil não é exclusividade nossa, mas com âmbitos mundiais, uma vez que segue a lógica do sistema capitalista de governos, focado em pensar no mercado de trabalho, conseqüentemente no espaço em que poucos ganham muito; e muitos, pouco. Apesar dos professores serem vistos como “pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação” (SILVA, 2007, p. 55), esse trabalho torna-se um tanto quanto complexo, pois:

---

<sup>10</sup> No caso as avaliações instituídas pelo governo federal, Prova Brasil, o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), até mesmo o próprio ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes),

A formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor. (LAROSSA, 2010, p.46).

Como visto anteriormente, essa formação é todo um processo, passando pelo individual e suas experiências, compreendendo as críticas, sabendo criticar, constituindo o ser humano – ou seja, um processo de cultivo e construção. É necessário compreender-se e, ao mesmo tempo, compreender o outro, um caminho que necessita ser contemplado. Mas atualmente parece haver exigências que não permitem esse deleite à formação e autoformação as quais, em certos instantes, têm acontecido sem o cuidado adequado. Daí,

Podemos notar que a concepção romana do *otium* tem certa relação com este tema: o “ócio” aqui designado é por excelência o tempo que se passa ocupando-se consigo mesmo. Neste sentido, a filosofia, tanto na Grécia como em Roma, apenas transpôs para o interior de suas exigências próprias um ideal social muito mais difundido. (FOUCAULT, 2008, p. 599).

A necessidade do ócio, com essa forma de definição – não o ócio visto como excesso de preguiça, ou moleza –, torna-se parte fundamental desse processo de formação, uma vez que se ocupar consigo parece ser pré-requisito para a busca de compreensão daquilo que nos cerca, ou até mesmo de significado e representação da vida, principalmente por ser algo vivido, entendido e sentido individualmente. O ócio torna-se figura significativa para um constante formar-se: é a possibilidade desse deleite formativo, reflexivo sobre e para a vida, distanciando-se, em alguma medida, desse processo formativo muitas vezes excessivamente maquinal e mecânico.

## 1.2 VISÃO MONTAIGNEANA

*O amor é fruto de cada experiência*  
Marcelo D2

Michael de Montaigne viveu em uma época histórica conflituosa, em que escreveu alguns ensaios, entre eles “Da Educação das Crianças”, o qual nos diz: “Tanto nos oprimiram com as andadeiras que já não temos movimentos livres” (MONTAIGNE, 1996, p. 152). Sua crítica com relação à educação era clara, atacando “instrutores de espírito” da criança: “Que não lhe peça conta apenas das palavras da lição, mas também do seu sentimento e substância, julgando do proveito, não pelo testemunho da memória e sim pelo da vida” (MONTAIGNE, 1996, p. 151). O filósofo parece dar indícios de ser contra essa educação que criticamos anteriormente, distanciando-se do encontro com aquilo que nos faz humanos.

Percebe-se no trecho citado que a educação, alvo da crítica de Montaigne, não tinha caráter formativo, mas muito mais a ideia de transmissão de conhecimentos, uma forma para que as crianças e, conseqüentemente, os adultos, ficassem cheios de saberes, muitas vezes sem poder movimentá-los livremente, sem poder seguir os caminhos que as próprias pernas gostariam. “Para Montaigne, o propósito de uma educação das crianças é uma tentativa de junção da felicidade com autonomia de pensamento, algo que ele toma como uma arte do bem-viver.” (HARDT, MOURA, BARBOSA, 2014, p.101).

Lembremos que à época da vida de Montaigne, sua própria filosofia concorria com parâmetros de erudição na filosofia, daí a motivação para o ensaio XXV, *Do Pedantismo*. Nele, Montaigne critica a formação de viés escolástico que se encontrava orientada pelos excessos de formalidade nos estudos da linguagem (gramática, retórica, dialética)<sup>11</sup>. Citando Sêneca, Montaigne se dirige aos seus contemporâneos, dizendo que infelizmente “não aprendemos a viver, mas a discutir.” (MONTAIGNE, 1996, p.143).

Assim, quando Montaigne cita o provérbio de Rabelais - “*Magis magnos clericos non sunt magis magnos sapientes*”<sup>12</sup> (MONTAIGNE,

---

<sup>11</sup> Ver Cambi (1999), Xavier (2007).

<sup>12</sup> Os maiores eruditos não são os mais sábios. (Provérbio que aparece em Rabelais, *Gargântua*, XXXIX)

1996, p. 137), está criticando a ideia de erudição, pelo fato de tal erudição em muitos momentos não conseguir transformar o excesso de teoria em prática, ou em algo significativo para a vida. No ensaio XXV, “Pedantismo”, Montaigne apresenta essa ideia de que os saberes devem realmente ter um significativo sentido em nossas vidas, afinal de que serviria uma “pança” cheia de comida, uma vez que esta não foi digerida?

Ao mesmo tempo, traçando uma analogia, esse saber não poderia ser apenas uma forma de depósito para o educando:

[...] assim como as plantas morrem por excesso de seiva e as candeias se apagam com abundância de azeite, os espíritos curvam-se e se ancilosam sob o peso dos estudos e das matérias com que os encheram e que eles não puderam deslindar (MONTAIGNE, 1996, p. 138).

Percebe-se, no autor, a ânsia pela educação que realmente expressasse a prática, que realmente transformasse o homem em melhor, acrescentando que os filósofos podem ser grandes pelo saber, e maiores ainda os que passarem à ação.

Hoje nossa educação parece estar preocupada com a necessidade de resultados – dos saberes –, seja para demonstrar qualidade de ensino, para ser visto com bons olhos por outros países, ou para ter dados significativos de como parece estar em constante processo de desenvolvimento e longe de contemplar uma ação. Pode-se ter como exemplo o excesso de provas avaliativas, como citado anteriormente, ou ainda os órgãos responsáveis por essas avaliações, por exemplo o censo, de responsabilidade do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), designado para, entre diversos focos de pesquisa, classificar a população em níveis de letramento.

Os censos lidam com informações relativas ao *estado* da população. Na mesma linha situam-se as diversas pesquisas por amostragem, conduzidas periodicamente pelo IBGE, como as PNADs (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio). (FERRARO, 2002, p.24).

A crítica não está ligada à ideia de ignorar essas avaliações quantitativas, mas sim de não deixar que essas se tornem foco principal da formação humana e, por mais distante que possa parecer aos nossos tempos, Montaigne (no século XVI) já alertava para a dificuldade da

educação nesse sentido, educação na qual “os cuidados e despesas de nossos pais visam apenas encher-nos a cabeça de ciência; de bom senso e virtude não se fala.” (MONTAIGNE, 1996, p. 140). Hoje nos falta a memória do conhecimento e a sabedoria da vida, porém nos sobram o excesso de notas e números a serem alcançados; portanto, falta qualidade/intensidade e sobra quantidade.

Na sala de aula, por vezes se atenta para detalhes, para o personagem principal da história, sua fala específica, a data exata do acontecimento, aproximando-se do saber pontual e, cada vez mais, fugindo da possibilidade de “quem sabe melhor e não quem sabe mais. Só esforçamos por guarnecer a memória, deixando de lado, e vazios, juízo e consciência” (MONTAIGNE, 1996, p. 140).

Sendo assim, o melhor aluno é aquele que mais sabe repetir ideias, conceitos – tudo em detalhes, tudo tão vivo que parece ter cores e, até mesmo, cheiro; mas acaba deixando de lado o cheiro e os gostos próprios. Afinal, o que nós pensamos? Como pensamos? Os saberes devem fazer parte de nós mesmos, pois se corre o risco de, “ao ser indagado acerca do que lhe cumpre saber, vai logo buscar um livro para mostrar e jamais ousaria dizer que tem o traseiro sarnento sem previamente procurar em dicionário a significação de sarna e de traseiro” (MONTAIGNE, 1996, p. 141).

A fala de Montaigne pode soar de certa forma rude, ou até engraçada – bom humor é o que não lhe falta –, porém é uma realidade, pois o que tiramos de proveito para nós mesmos sobre aquilo que aprendemos? E em que medida está pensando no proveito que as crianças podem tirar daquilo que é ensinado? Então qual seria a função dessas instituições de ensino? Montaigne diz claramente que não basta que elas não se tornem as pessoas piores, mas que consiga torná-las melhores. Para que possa torná-las melhores, “não cabe justapor o saber à alma, cumpre incorporá-la com ele. Não se trata de negá-la, mas sim de impregná-la com ele.” (MONTAIGNE, 1996, p. 143).

Os exercícios do espírito não servem para almas mancas, pois estas não poderiam exercitar-se adequadamente; mas antes de julgar uma alma manca, deve-se conseguir colocar-se no lugar desta:

[...] uma das mais árduas tarefas que conheço é colocar-se a gente no nível da criança; e é característico de um espírito bem formado e forte condescender em tornar suas as ideias infantis, a fim de melhor guiar a criança (MONTAIGNE, 1996, p. 151).

Montaigne passa por duas perdas que o fazem mudar o rumo de seus ideais e dedicar-se aos ensaios: a morte de um amigo e a de seu pai. Por isso, segundo Cambi (1999, p.268), “levam-no a amadurecer a decisão de abandonar a vida pública para dedicar-se, no castelo herdado dos avós, a uma reflexão interior sobre si mesmo e sobre o homem em geral.”

Através dos **Ensaio**s, suas reflexões não pretendem desenvolver um modelo de educação sistematizado, mas reflexões acerca do processo formativo. Montaigne, com suas reflexões, pretende criticar a “educação autoritária e pedante que não tem nenhum vínculo com a experiência concreta [que] não visa à formação da capacidade de julgamento e do espírito crítico” (CAMBI, 1999, p. 268). Aproxima-se, portanto, a visão montaigneana da visão que nos orienta para aquilo que compreendemos sobre formação humana – “a argúcia de um pajem, a estupidez de um criado, uma conversa à mesa e assim por diante podem igualmente ensinar-nos alguma coisa...” (idem, p. 269).

Através de suas análises e interpretações daquilo que vivenciava e sentia, Montaigne compreendia o mundo e acreditava que não seriam apenas a escola e a família os responsáveis por essa formação, pois o primeiro seria muito duro; já o segundo, demasiadamente mole. Cambi (1999) ainda relata que Montaigne defendia a necessidade de um preceptor – que deveria ter uma boa cultura –, bem como um método de ensino eficiente – inteligência viva e moral sadia –, além de poder proporcionar, ao aluno, vontade e curiosidade para aprender.

A formação desejada por Montaigne começa pela do próprio preceptor; este, de acordo com Antunes (2012), deve contemplar uma formação moral, humana e filosófica, não apenas científica. Ainda de acordo com a autora, a formação deve estar ligada à virtude e buscar o bem pensar, procurando uma integração entre mente e corpo, portanto algo amplo. Longe de apenas encher cabeças, busca-se em Montaigne essa que seria a formação do homem. Nesse ponto, percebemo-lo próximo de uma perspectiva aristotélica, na medida em que esta explicitamente reconhece a importância da figura do mestre (no caso de Montaigne, o preceptor). Como afirma Aristóteles na **Metafísica**, os mestres têm ascendência sobre os discípulos “[...] porque possuem uma teoria e conhecem as causas [...]”, tendo, por isso, “[...] habilidade para ensinar.” (ARISTÓTELES, 2006, p. 45). Trata-se de um reconhecimento de autoridade que vem da experiência, algo valorizado sobremaneira por Montaigne.

Mais uma vez, cabe ressaltar a crítica ao excesso de erudição – muito conteúdo e pouca utilidade parecem ser desnecessários para Montaigne. Daí dizer: “Quero que o pensamento a ser comunicado domine e penetre a imaginação de quem ouve, a ponto de que não mais se lembre das palavras.” (MONTAIGNE, 1996, p. 169). Busca-se ter uma “cabeça cheia”, desde que isso possa ser efetivamente colocado em prática e utilizado na vida. Não apenas conhecimentos depositados, mas conhecimentos que possam ser significativos. Não apenas a erudição, mas também a utilização de tudo aquilo que se aprende.

### 1.3 VISÃO NIETZSCHIANA

*Rebel and liberator  
Red Hot Chili Peppers*

Torna-se interessante, a partir desse contexto, convidar Nietzsche para entrar em cena. Este, em seu tempo, já alertava para o fato de que aquilo que o homem aprende com o ensino não tem relação com aquilo que é chamado de cultura superior, pois tudo está relacionado com as necessidades que o homem tem durante a vida, afastando-o, portanto, de uma evolução espiritual. Havia – e porque não dizer existe ainda hoje –, para Nietzsche, uma separação entre a escola para a sobrevivência e a escola para a cultura: aquela estaria voltada apenas para suprir as necessidades regradas pelo Estado; esta seria uma forma de potencializar a vida, valorizando-a, formando o ser humano.

A exploração quase sistemática que o Estado fez destes anos, na medida em que quis o mais cedo possível atrair para si Funcionários utilizáveis e se assegurar, através de exames excessivamente rigorosos, da sua docilidade incondicional, tudo isso estava muito distante da nossa formação[...] (NIETZSCHE, 2003, p. 58).

Qualquer semelhança com os dias atuais pode ser mera coincidência, mas ainda vivemos em um tempo no qual o Estado tenta, de

diversas formas, controlar e dizer que está auxiliando o processo formativo dos indivíduos<sup>13</sup>.

Cabe ressaltar que, até aqui, em termos ocidentais, percebemos, em regiões e também em épocas históricas diferentes, algumas ideias de educação e formação conectarem-se. Apesar de ser um termo que surge no século XVIII e estar em um contexto alemão, por ter uma conotação pedagógica e pela ideia de formação como processo, é pertinente utilizar essa definição de *Bildung* para relacionar com essa formação preterida, principalmente pelo fato de parecer extremamente atual. Cabe ressaltar que, apesar de existir uma definição ampliada para a ideia de *Bildung*, Nietzsche realiza uma crítica ao conceito, pois percebe um distanciamento entre a teoria descrita e a prática realizada, especialmente porque, para ele, a *Bildung* ainda vincula fortemente a formação espiritual aos interesses do Estado (NIETZSCHE, 2003), entretanto ressalta que a filosofia e a arte seriam os grandes meios indispensáveis para essa formação – segundo Noéli Sobrinho, apresentando a *Pedagogia de Nietzsche*:

O grande meio indispensável para a formação [*Bildung*] dos grandes homens é a “filosofia” que liga o saber à arte. Segundo Nietzsche, enfim, os homens, especialmente os mais bem dotados, não deveriam ser educados para atender as necessidades de uma divisão do trabalho qualquer, na administração ou na economia, mas para se tornarem “homens superiores” [...] aqueles que sabem compreender num lance de olhos o conjunto da vida [...] (NIETZSCHE, 2003, p. 31).

Nessa perspectiva pedagógica, inclui-se uma dimensão trágica, para além dos aspectos formais da formação humana, pois:

A dimensão trágica da educação é a própria dimensão estética em Nietzsche, pois compreende a complexidade da vida, reconhece o sofrimento, a turbulência, o inaudito, mas sabe que ele vem da vida que se mostra em abundância e busca na arte uma expressão dessa energia para ser vivida

---

<sup>13</sup> Exemplo disso é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE).

afirmativamente e não silenciada pelos ajustes e pelas convenções sociais. (HARDT, MOURA, BARBOSA, 2014, p 95)

Mas qual seria o sentido de discutir formação humana? Quais motivos nos levam à compreensão da importância da formação para o ser humano? Ou ainda, de que forma essa teoria pode tornar-se uma prática realmente significativa e importante, que tenha efetivamente um sentido e não seja apenas uma teoria?

A formação parece ser um processo por vezes automático: nossa condição é nos formar; mesmo sem querer, vivem-se processos formativos diários. Nietzsche (2010) diz que todos colaboram para o conjunto do ser universal, sabendo ou não, querendo ou não. A questão parece estar em qual seria a maneira para que esse momento possa acrescentar e engrandecer, tornando-se realmente significativo, não apenas para aquele que acredita estar no lugar do que aprende, mas também para aqueles que consideram estar no lugar de quem ensina. As palavras de Weber parecem condensar este sentido que pretendemos destacar para a formação:

Formar para não permanecer órfão de tradição; educar para não aceitar a tradição como um valor absoluto; experimentar para não permanecer na atitude negativa da crítica que isenta o indivíduo de criar um referencial quando nenhum referencial externo faz mais sentido. (WEBER, 2011, p. 247).

Todo esse trabalho de formação humana tem início cedo, desde a infância, sendo a criança alvo direto disso. Hannah Arendt já diz que educação é indispensável em função da *natalidade* humana (ARENDRT, 2003, p.223). A criança é concebida como ingressante no processo civilizatório, pois desde Kant (1999) nos chega à ideia de que seria o homem o único ser com a necessidade de ser educado. Rocha (2002) atenta para as evoluções nas relações sociais que são estabelecidas na Idade Moderna, momento em que as crianças passam a ter um papel significativo nas preocupações da família e da sociedade; a ideia de infância passa a fazer parte do contexto social, fortalecendo laços afetivos entre adultos e crianças, pais e filhos. Como referem Kuhlmann e Fernandes (2004, p.30), “A modernidade faz da denominação infância um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições”. É nessa fase que grande parte do conteúdo formativo passa a se desenvolver no ser humano.

Esse percurso tem suas transformações, que são formativas. Nesse sentido, Nietzsche (2011) descreve sobre as três transmutações do espírito. A primeira delas seria a fase na qual o espírito assume a forma do camelo, responsável por carregar o peso da moral, ter amizade com surdos que nunca ouvem o que se quer, amar os que nos desprezam, ter coragem para conseguir carregar todo esse fardo. Depois, o espírito transforma-se em leão, que assume a vontade ‘eu’, para destacar-se da moral de rebanho imposta ao camelo e deixar vir o indivíduo. Sendo seu próprio senhor, o leão liberta-se do peso, liberando o espírito para assumir seu querer, lutando contra o grande dragão do dever – livre para a criação, após carregar todo o peso do camelo.

O leão é o responsável por selecionar aquilo que lhe cabe e negar o que considera inadequado, mas seu instante ainda não é pleno de capacidade criativa e construtiva. Nesse ponto, surge finalmente a criança, que através da sua inicial abertura ao mundo, pode começar de novo, em um primeiro movimento, um dizer sim para o “jogo do criar”. Dessa forma, ocorre a formação. Através das transmutações do espírito, desenvolve-se o momento formativo de cada um, por meio de escolhas, mudanças, possibilidades, concordâncias e conflitos de ideias, nesse constante processo criativo de formação. Cabe ressaltar que “[...] ato criativo é escasso porque somos excessivamente adequados, ajustados ao nosso tempo.” (HARDT, MOURA, BARBOSA, 2014, p. 106). As crianças ainda não habitam a linguagem como os adultos, por isso, existe essa liberdade de apreender o mundo como se fosse a primeira vez.

Parece existir uma estreita relação entre as transmutações do espírito e as tipologias citadas anteriormente. Assim como as tipologias pedagógicas passam por transformações, elas também acontecem no espírito. Através das transmutações, dá-se a criatividade como um fermento da formação, um auxílio no momento formativo de cada um, a fim de que se apreenda, compreenda, crie, forme-se.

A criança citada por Nietzsche não está exatamente relacionada ao período da infância, mas sim àquele humano que já carregou um grande peso de imposições, verdades e afirmações, porém já conseguiu selecionar aquilo que acredita ser fundamental – livrou o espírito, agora pode viver a experiência. Está livre de amarras, ressentimentos, consegue movimentar-se e experimentar-se. Permite-se jogar, recomeçando o jogo se necessário, como a própria criança pode e consegue fazer, tendo força através da “inocência de qualquer culpa que pudesse paralisar o pensamento. Inocência sem ressentimento, sem culpa, sem medo. Esquecimento daquilo que impede o movimento afirmativo, [...] o já dito, o verdadeiro, o eterno.” (Brocanelli *et al*, 2007, p. 209). O momento

criança seria aquele de encantamento e curiosidade com a vida ou de uma disposição ao começar de novo. Logo, refere-se mais a um *estado de espírito* de criança do que propriamente ao sujeito criança (RIBEIRO, 2011).

Sobre este aspecto, também se coloca a importância da participação do educador na formação, conforme Noéli Sobrinho destaca:

Quanto à função do educador, Nietzsche diz que o mestre deve ser ao mesmo tempo “asas” e “freio” para os seus discípulos, quer dizer, ele deve ser as condições para que eles se elevem, mas também deve conter os seus ímpetos e arroubos da imaturidade. (SOBRINHO, 2003, p.32).

Auxiliar nos voos e, ao mesmo tempo, saber frear. Porém, cabe ressaltar que cada ser é único, o tamanho das asas e a potência do freio dependerá de cada contexto, de cada vivência e experiência durante a formação; mas ainda, de modo especial, da sensibilidade existente no professor. Percebe-se que, de certa forma, “la educación no es una cuestión acerca del otro, ni sobre el otro, ni alrededor de su presencia, ni en el nombre del otro, ni cuya función radica en la descripción del otro. La educación es, siempre, del otro.”<sup>14</sup> (SKLIAR, 2011, p.77). Isso se completa na formação, que é também autoformação, necessitando de um autoconhecimento, cujo exercício não se efetiva na conquista de alguém sendo portador de um caráter fixo, mas sim de uma organização provisória e instável, suscetível a um estado experimental (OLIVEIRA, 2009).

Note-se que educação não tem o mesmo significado de formação, mas é parte preponderante disso. Entende-se que esse processo deve ser permeado de possibilidades, e quanto mais possibilidades alcançadas, mais completo pode ser o momento formativo. Não significa que o processo formativo tenha limite, ou que exista regra para ensinar, pois como diz Briceño-León (1996), não existe um que sabe e outro que não sabe, existem dois que sabem coisas diferentes. Também não significa que poesia e filosofia não possam se misturar, que artes visuais não possam estar ligada à literatura e música, ou ainda que falar de morte não possa estar relacionado com a vida. Weber (2011) ressalta que política,

---

<sup>14</sup> A educação não é uma questão relativa ao outro, nem sobre o outro, nem em torno de sua presença, nem em nome do outro, nem cuja função tem origem na descrição do outro. A educação é, sempre, do outro. (Livre tradução nossa).

poesia e filosofia nunca deixaram de manter proximidades, apesar de não existir mais uma unidade orgânica.

Até que ponto é interessante separar ou dividir os assuntos? Sendo a ideia de formação tão ampla e conjunta, qual seria o motivo de fragmentar? Ou ainda, até que ponto seria possível fazer de outro jeito neste tempo que nos impõe a fragmentação? Como o currículo pode fugir do domínio do tempo fragmentado? Esses são pontos que merecem atenção ao falarmos sobre formação humana.

Não existem motivos para direcionar a formação a apenas um aspecto: ao falar de vida, também se pode estar consciente da existência da morte. Falar sobre morte não desqualifica a vida, não diminui a possibilidade de formação humana; pelo contrário, apropria-se de um conceito, reflete-se sobre ele e, dessa forma, surgem possibilidades mais amplas de formação humana, de preparação para momentos considerados difíceis.

Formar-se não parece ser tarefa simples. O próprio Rousseau (2004) ressaltou que viver e, portanto, o processo de educar, não é ensinar a respirar, mas sim agir; o homem que mais viveu não seria aquele que contou maior número de anos, mas aquele que mais sentiu a vida. Pode-se entender, portanto, que para os filósofos, assim como para muitos educadores atuais, a educação está mais ligada àquilo que se apreende para a vida, do que àquilo compreendido para sobreviver, obedecer a regras, aceitar uma forma de trabalho imposta pelo Estado. O ambiente escolar deveria ser um reflexo de um movimento contrário:

A escola não pode ser um espaço enfadonho, pessimista, um lugar de transmissão de conteúdos mecanizados, em que os estudantes, educadores e famílias são impedidos de exercer sua criatividade, realização e responsabilidade. Pode e deve ser local para o desabrochar de novas posturas e novos projetos, sob a responsabilidade do diretor que, juntamente com a equipe escolar, desenvolve ações voltadas desde a conservação da estrutura escolar até a programas maiores e mais amplos, com destaque para: conservação e criação de espaços físicos; parcerias entre comunidade, família e universidade; fortalecimento da escola como locus de formação continuada; realização de festas, encontros para estudos coletivos, palestras, atividade artísticas de dança, teatro, música, cinema e circo, entre outras. (LIMA, 2007, p. 123)

Definitivamente na educação não existem prescrições, ou soluções prontas, talvez isso não seja adequado em contextos de aprendizagem. Nem todos os fatos que acontecem dentro de sala de aula, ou em uma escola, tem uma resolução de conflito pronta, estática, acabada. Por vezes, torna-se necessária a reflexão para saber qual a melhor atitude e resposta a ser dada no momento, corroborando com a ideia de que:

[...] para Nietzsche a educação está longe mesmo do processo de instrução, informação, [...] de fato tem compromisso com a cultura, com a afirmação da vida e com a dimensão trágica que ela carrega consigo. [...] um jogo, que está aí para ser jogado, para perder ou ganhar e ainda assim continuar a refletir (HARDT, 2013, 781).

A formação parece ter necessidade reflexiva – que em alguns momentos fica embotada pelo moralismo – daquilo que é considerado certo ou errado, de respostas certas o tempo todo, tornando-se mais fundamental do que sua construção, privilegiando-se o ponto final mais do que as interrogações ou exclamações, visando à chegada muito mais do que o caminho a ser percorrido, deixando de jogar o jogo e atentando-se apenas para as regras que o cercam.

Larrosa (2010) vai além, dizendo que existe a falta do riso na Pedagogia. Ele elabora duas hipóteses para isso:

A primeira é que, na Pedagogia, moraliza-se demasiadamente. E o discurso moralizante tem um tom grave, sério, um certo tom patético. A segunda hipótese é que o campo pedagógico é um campo constituído sobre um incurável otimismo. E o riso está sempre associado a uma certa tristeza, a uma certa melancolia, a um certo desprendimento. (LAROSSA, 2010, p.171).

A ideia do riso como uma necessidade de desprendimento nos dá a imagem do próprio peso assumido muitas vezes na educação. Como haveríamos de trocar, em toda formação, especialmente na Pedagogia – grande responsável formativa –, o tempero do sério pelo tempero do riso? A formação humana parece harmonizar melhor com o segundo tempero, o do riso. Hardt (2013) analisa que a formação humana é um tema que nos acompanha por toda a vida; portanto, como seria uma vida sem o riso?

Não se nega a necessidade da seriedade, mas simultaneamente não se valoriza apenas o discurso moralizante, carregado por esse tom grave e extremamente sério.

O professor é “alguém que conduz alguém até a si mesmo. [...] não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria.” (LAROSSA, 2010, p. 51). E como se consegue encontrar o modo de fazer a sua própria forma, sem utilizar-se do riso? Algo que vai contra o moralismo. A quebra desse moralismo parece, em alguma medida, ser necessária. Os lados ditos opostos dos acontecimentos da vida – bom e mau, certo e errado, tristeza e felicidade – devem ser cultivados na mesma medida; esse seria o processo formativo sincero e honesto com aquele que ensina e, também, com o ensinado – “o que precisa ser enfrentado é a verdade moralizada, será preciso desencaminhar os humanos desse trilho” (HARDT, 2013, p. 776). Por isso, Nietzsche refugava discípulos; antes desejava espíritos livres, mestres de si mesmos. Para isso se exige força e vontade.

A busca por si mesmo está imbricada nesse formar e formar-se, bem como nos encontros e desencontros ao longo da vida:

[...] tudo aquilo que nos cerca e acompanha, ao longo de nossa existência, presta testemunho indireto dessa nossa essência: amizade e inimizades, amores e aversões, memória e esquecimento, palavras e silêncio, tempos e lugares, nosso olhar e nosso aperto de mão, nossos livros e escritos, os traços de nosso punho e as linhas de nosso rosto. (GIACCOIA, 2012, p. 180).

A formação estaria nessa mistura: cultura, arte, riso, seriedade, escola, família. Parece ser uma união com diversos elementos que pretendem complementar-se, ou ainda, citando HARDT (2013, p. 775), a “formação implica esforço, um tanto de forma viva como um tanto de forma delirante, fugaz?”. Talvez um ponto para a reflexão fosse nos perguntarmos: em quais momentos realmente estamos trabalhando – ou desenvolvendo – esse processo formativo? Quais outros ingredientes poderiam ser colocados nesse meio, em busca da harmonia entre todos? Ou será que realmente se precisa de harmonia para esse processo acontecer?

## 1.4 APROXIMAÇÕES ENTRE MONTAIGNE E NIETZSCHE

*Nosso suor sagrado  
é bem mais belo que esse sangue amargo  
Legião Urbana*

Existe o intuito de perceber que, mesmo em séculos diferentes e distantes, alguns aspectos dos pensamentos desses dois filósofos podem caminhar lado a lado, principalmente naquilo que se refere à ideia de formação.

Pode-se iniciar o debate compreendendo Nietzsche como um leitor e admirador de Michel de Montaigne:

Não conheço senão um escritor que, por honestidade, eu coloco tão elevadamente, senão mais, do que Schopenhauer: é Montaigne. Na verdade, pelo fato de que um tal homem tenha escrito, o prazer de viver nesta terra foi aumentado. De minha parte, pelo menos, desde que tomei conhecimento desta alma, a mais livre e a mais vigorosa, me foi preciso dizer dela o que se diz de Plutarco: “Apenas lancei os olhos sobre ele, e isto me fez mover uma perna ou uma asa”. É ao lado dele que vou me colocar caso se me impusesse o dever de escolher uma prática sobre a terra. (NIETZSCHE, 2003, p. 148).

Segundo Oliveira (2009, p. 124), Nietzsche ainda faz um elogio ao filósofo francês, pois o toma como “[...] um dos grandes pensadores, aquele que, por serem verdadeiros filósofos, têm a incumbência de colaborar para a total libertação do espírito” (OLIVEIRA, 2009, p. 124). Além dessa explícita admiração, pode-se realizar um paralelo entre o sofrimento de ambos com perdas significativas em suas vidas.

Na biografia de Montaigne: “Algumas infelizes circunstâncias (a morte de um amigo e do pai) levam-no a amadurecer a decisão de abandonar a vida pública para dedicar-se, no castelo herdado dos avós, a uma reflexão interior sobre si mesmo [...]” (CAMBI, 1999, p. 268). Esse fato foi parte significativa da trajetória de Montaigne. A partir desse momento, ele inicia os escritos dos ensaios, com suas reflexões acerca de diversos temas, além da necessidade das experiências para a formação humana. Nietzsche, por sua vez, também perde seu pai precocemente:

“Nietzsche ainda não tinha cinco anos – o seu pai tinha 36.” (MOREY, 2005, p.17).

Outro ponto de convergência entre os autores era a importância que os mesmos davam para a não separação entre corpo e espírito. Montaigne (1996) defenderá que se instruir não diz respeito apenas ao corpo, ou a alma, pois não se deve separar os dois. Ao falar do educador, Nietzsche diz que este “deve curar as ‘doenças da alma’ decorrentes de ‘uma disposição deficiente do corpo’ e permitir o acesso à sabedoria [...]” (SOBRINHO, 2003, p. 32). É exatamente em Montaigne que Nietzsche encontra “[...] explicitado o procedimento que valoriza o corpo como espaço de produção das interpretações morais.” (OLIVEIRA, 2009, p. 136).

Ambos ainda discutem sobre a relação do homem com a natureza; pode-se perceber isso nos seguintes trechos: “[...] realizar a natureza em si próprio, aproximando-se do homem superior através do ‘amor’” (SOBRINHO, 2003, p. 19). “Montaigne, em sua multivariada filosofia ensaística, refere-se por diversas vezes à natureza como princípio e direção-mestra” (ANTUNES, 2012, p. 80).

Obviamente cada um viveu em seu tempo e espaço, como citado anteriormente: Montaigne no século XVI, na França; e Nietzsche no século XIX, na Alemanha. As realidades eram diferentes, bem como os momentos sociais, portanto não se pode deixar de citar algumas divergências. Talvez a mais aparente delas seja a ideia da necessidade de uma educação moral que o francês aponta, diferentemente do alemão, que não buscava essa necessidade da moral. Compreende-se que no contexto de Montaigne ainda existe um forte crivo da igreja com relação à publicação ou não das obras, portanto a sociedade da época era permeada de uma necessidade religiosa que impregnava a moral. Ao mesmo tempo, “Para Montaigne, e mais ainda para Nietzsche, toda moralidade se ergueu contra a vida. [...] o valor da vida como tal, portanto, fica secundário em relação à construção da moralidade.” (OLIVEIRA, 2009, p. 134).

A necessidade da solidão parece estar intensamente ligada entre os filósofos, uma vez que Nietzsche encontra em Montaigne “[...] o enaltecimento da tranquilidade, calma e recolhimento que possibilitam a volta sobre si mesmo, o domínio sobre a vontade em benefício da liberdade sobre os atos individuais” (OLIVEIRA, 2009, p. 137). Oliveira (2009) ainda ressalta que Montaigne vive sua própria solidão, pois sabe que o contágio com a multidão pode ser prejudicial à formação, enquanto Nietzsche valoriza a solidão:

“[...] seja como profilaxia frente ao contágio da multidão, seja como revigoramento para suportá-la [...] o recolhimento do pensador não está ligado a uma condição geográfica, mas a uma opção do espírito em viver a sós consigo e fazer com que o seu contentamento dependa apenas de si.” (OLIVEIRA, 2009, p. 140).

Mesmo em contextos e momentos históricos diferentes, compreende-se que seus “projetos” de formação humana aparentavam certa similaridade. A busca por algo que realmente pudesse fazer sentido para esta formação, a necessidade de ter cabeças bem feitas, buscando um além-homem, até mesmo a busca por esse espírito livre, que o próprio Montaigne irá falar, exatamente com essas mesmas palavras:

Basta-me a mim, quando a sorte me sorri, preparar-me para suas infidelidades, e representar-me, enquanto tenho o espírito livre, o mal que me pode ocorrer; assim em plena paz nos entregamos às justas e aos torneios, a fim de nos exercitarmos para a guerra. (MONTAIGNE, 1996, p. 224).

Montaigne tem como referência um método para desmascarar a moral, que também se aproxima de um método de análise da moral realizado por Nietzsche; essa forma de filosofia seria uma “[...] ante-sala da liberdade do espírito; [...] é para a formação de si mesmo que a verdadeira educação filosófica deveria ser dirigida.” (OLIVEIRA, 2009, p. 143).

Parece que o tema da formação humana perturba cabeças pensantes há muitos séculos e, de certa forma, buscaram-se respostas de quais caminhos seriam necessários transcorrer para alcançá-la, se é que existe algum caminho exato para que isso possa ocorrer.

## 1.5 EXPERIÊNCIAS ACERCA DO TEMA PROPOSTO

*Aquele garoto que ia mudar o mundo*  
Cazuza

Através da formação, no instante em que se tem certeza da finitude da vida é que aflora a vontade de potência (para viver) – a intenção de sentir e viver mais –, pois pensar na morte pode significar buscar mais

intensidade na vida. Como diria Haar (1998), a necessidade vital de tatear e errar faz finalmente sua potência; esse processo torna-se fonte para melhor viver. No instante em que se reflete, há o momento em que se compreende. Nessa equação, a vida passa a ser sentida, não mais como anos expostos em números. Começa-se a passar pela vida sem deixar que ela apenas passe por nós.

Durante o processo de produção deste trabalho, surgiram quatro momentos em que pude discutir o tema da morte e da formação em eventos. O primeiro deles foi o ECHTEC<sup>15</sup>, em Bogotá, entre os dias 2 a 4 de maio de 2013. No evento, que abordava diversos temas relacionados com educação e formação, pude participar de um dos GT's, intitulado "Nietzsche, Freud, Foucault e Deleuze na educação". Percebi o interesse de alguns educadores pelo tema proposto, visto que, segundo eles, seria uma discussão pouco presente dentro do ambiente acadêmico, principalmente quando se relaciona com a questão da educação, uma vez que em contextos como saúde, por exemplo, parece ser algo mais recorrente.

Com essa breve experiência, constatou-se que o tema pode gerar possibilidades de discussões mais amplas ao campo educacional, afinal:

O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciáveis. As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias. (LARROSA, 2010, p.7)

Por que não arriscar e sair um pouco da ideia moral dividida entre bem e mal, ousando campos pouco conhecidos e muitas vezes definitivamente indigestos e incômodos?

Essa ideia de sair das "palavras comuns" e, principalmente, dos lugares comuns, cresceu ainda mais ao receber o convite para participar, a princípio, de uma mesa redonda no X Encontro Catarinense de Saúde Mental e I Encontro Nacional de Humanização, Arte e Saúde, realizado entre os dias 25 a 27 de Agosto, no Centro de Eventos da Universidade Federal de Santa Catarina<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la integración en el Conosur.

<sup>16</sup> Digo "a princípio", pois aconteceria um debate entre a minha ideia de morte relacionada com a educação e outra pessoa que trabalha com pacientes terminais

Uma das questões trazidas ao debate foi a forma de trabalhar a ideia de morte com as crianças e, longe de solucionar a questão, segundo Larrosa, “Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia ‘prescrita’ de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização.” (LARROSA, 2010, p. 12). Definitivamente, não existe forma de prescrever como seria essa intervenção, muitos fatores seriam determinantes para esse trabalho em sala de aula: como a questão é apontada? Qual o contexto para essa discussão? Qual a reação da turma perante a ideia proposta? E talvez, principalmente, o professor está preparado para essa discussão?

Esses questionamentos permaneceram ressurgindo em um terceiro momento em que o tema foi trabalhado (Semana Acadêmica de Pedagogia, em 2013), no qual tive oportunidade de elaborar um minicurso<sup>17</sup>.

Um dos participantes relatou que, em sua observação de estágio, a professora propôs a atividade, na qual as crianças eram instigadas a escrever uma carta para alguém querido. Uma das crianças disse que gostaria de escrever para a sua avó, porém ela havia morrido. Outra fica com essa ideia na cabeça e decide escrever para a avó, que ela sabe que morrerá em breve, por estar velha. Apesar de escrever a carta, a professora descarta a possibilidade de que ela mereça ser entregue à avó, uma vez que ela ficaria triste de ler um conteúdo desses. Qual seria o motivo de evitar o assunto da morte, já que a questão foi trazida pela criança? A intenção seria deixar de discutir possíveis conteúdos, priorizando outros julgados mais importantes, mais adequados, ou a professora não estava pronta para abordar esse tema com as crianças?

Lembrando Montaigne, a formação humana necessita da abordagem de diversos temas, que podem ser trabalhados conforme surgem, afinal de “que adianta ter a barriga cheia de comida se não a digerimos? Se não a assimilamos, se não nos fortalece e faz crescer!” (MONTAIGNE, 1996, p. 141).

---

de saúde mental. Por alguns contratempos, a mesa redonda acabou tornando-se uma palestra, que aconteceu paralelamente a outras duas, uma conferência e uma mesa redonda. Mesmo com a programação intensa, a palestra “Morte: Processo de Formação Humana para a Vida” contou com um quórum significativo, que favoreceu o processo de reflexão e amadurecimento do trabalho.

<sup>17</sup> Ministrado duas vezes, com públicos diferentes. O evento aconteceu entre os dias 9 a 13 de setembro e os minicursos ocorreram nos dias 10 e 11 de setembro, no Centro de Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina.

Naquela oportunidade, pude comprovar que o tema realmente atrai pessoas por diversos motivos, mas principalmente por não saberem ao certo como lidar com as questões de morte em um ambiente educacional. Esse fato foi relatado por diversos participantes durante o minicurso, bem como um certo “desejo” de obterem alguma “receita” de como o assunto deveria ser trabalhado dentro da sala de aula.

As reflexões propostas ao longo do trabalho realizado com o grupo aproximaram-se da ideia de que o “pensar na morte” seria interessante para que a pessoa pudesse dar mais valor à sua vida, desde que o tema pudesse ser trabalhado de forma natural, dessa forma: “O professor puxa e eleva, faz com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é.” (LARROSA, 2010, p.11).

O quarto momento aconteceu em maio de 2014, através de um convite realizado pelo Projeto Práticas Corporais do CDS (Centro de Desportos) da Universidade Federal de Santa Catarina, para ser debatedor do filme *The Fountain/Fonte da Vida*, 2006. O filme trata da angústia de um médico para conseguir achar a cura à doença de sua esposa, pois ele compreende a morte como uma doença, e que, por tê-la, precisaria necessariamente de uma cura. Sua esposa, apesar do sofrimento, já consegue sentir-se tranquila com a ideia da morte e tenta convencer o marido de seu estado. A história retrata também o mundo de cada um deles na forma de lidar com a realidade dessa nova experiência, as aflições e dificuldades de pensar nesse momento de forma singular.

Ao iniciar o debate, percebe-se que o filme toca cada um dos participantes de uma maneira, pois cada qual é atravessado por seus próprios sentimentos, afeta-se de determinada forma de acordo com aquilo que existe de vivências com o tema abordado e, conseqüentemente, surge mais de um modo de resignificar aquilo que foi assistido.

Dois relatos chamam a atenção e fazem sentido para o tema discutido em nossa pesquisa. Um deles se refere à fala de uma senhora que relata ter consciência da morte apenas em seu atual momento de vida. Por estar com sessenta e dois anos, ela entende que a morte está mais próxima, mas ao mesmo tempo tem consciência que ela já esteve por perto sempre. Apenas hoje, após sessenta e dois anos de vida, parece que a morte representa algo realmente verdadeiro e, nesse instante, ela começa a dar conta de tudo o que queria, poderia e deveria ter vivido ao longo da vida, revelando que havia faltado tal reflexão anteriormente para uma forma mais prazerosa de vida, que poderia ter levado por outros percursos. Em certa medida aparece a revelação da necessidade de, ao

menos, conversar sobre o tema da morte em outros momentos, compreender que estamos em constante processo de finitude.

O segundo depoimento surge de uma jovem francesa que diz ter compreendido o sentido da vida após ficar à deriva por vinte dias em alto mar, com mais cinco pessoas, com pouca água e comida. Após sobreviver à experiência, ela passa a perceber a vida de outra forma, dar valor para alguns pontos que antes não eram significativos. Todo instante passa a ser visto como o último, a vida pode ter sua parte de sofrimento, mas ao mesmo tempo não necessariamente se resume a apenas isso. E, como diria Nietzsche (2011), essa vida que é apenas sofrimento deve ser cessada.

Sob esse aspecto, o professor parece ter um papel importante no trato com seu educando: ele pode ser o primeiro a despontar uma possibilidade de perceber a sutileza e a fragilidade da vida, permitindo que o aprendiz-interagente possa libertar-se e visualizar essa oportunidade em seu horizonte.

Teus verdadeiros educadores e formadores te revelam o que é o verdadeiro sentido originário e a matéria fundamental de tua essência, algo inteiramente não ensinável, não modelável, em todo caso dificilmente acessível, atado, entravado: teus educadores conseguem ser simplesmente teus libertadores. (GIACCOIA, 2012, p. 182).

Similares às situações citadas anteriormente, pode-se imaginar ou ouvir muitas outras. O fato em questão, aquilo que busca ser trabalhado nessa dissertação, é: como a compreensão desta constante reflexão – de que estamos sim morrendo a todo o momento – pode auxiliar nesse caminho para uma vida fiel àquilo que realmente nos faz bem?

Essa liberdade que o educador coloca em prática, podendo auxiliar o educando, seria capaz de vislumbrar e acessar aquilo que muitas vezes não nos damos conta?

Em que medida a morte poderia passar a ser menos assustadora e distante de nós – a ponto de percebê-la de uma forma mais próxima da vida –, como oportunidade de dar sentido a essa vida em que, muitas vezes, estamos apenas como espectadores, não como atores principais?

As intervenções oportunas, durante o processo de construção da dissertação, trouxeram a certeza de que a morte nos toca de uma forma muito particular. As reflexões que nos mobilizam a pensar sobre ela podem de alguma forma nos aproximar de nossas próprias vidas.



## 2. SOBRE A MORTE NA VIDA

### 2.1 INICIANDO O TEMA DA MORTE

*Tudo isso é breve, quase nada [...] Caraudácia*

Muitos são os filósofos que relatam sobre a morte<sup>18</sup>, esse atravessamento acontece desde a Grécia antiga até os filósofos mais contemporâneos. Heráclito, Platão, Sêneca, Rousseau, até mesmo Kant, Heidegger, além de Montaigne e Nietzsche, que são trabalhados aqui.

Que coisas podemos saber realmente sobre a morte? “Certamente bem poucas. Uma delas é que a morte é absolutamente pessoal e intransferível, ninguém pode morrer por outro.” (SAVATER, 2001, p. 18). A morte continua sendo, talvez, uma das possibilidades, existentes na vida, mais desconhecidas que se pode ter contato.

Pretende-se compreender de que maneira a morte nos cerca e quais são os fatores para que exista tanto espanto ao tratar do assunto. A filosofia é a auxiliar para essa reflexão que, em certos momentos, parece tão distante, porém deve existir o entendimento de que a morte apresenta-se com diversas formas, em momentos diferentes, com reações distintas. Surpreendente, necessária, desnecessária, negada, temida, lenta, rápida, aceita, contestada; enfim, essas são algumas de suas facetas, suas máscaras, colocadas para ser apresentada em variados contextos e, principalmente, dependendo da formação de cada pessoa que irá recebê-la.

De fato, pode-se pensar na morte em diversas circunstâncias e momentos de nossas vidas. Os ciclos diários que acabam são momentos de morte, a qual é vista, pela descrição de Houaiss (2001), como término de qualquer coisa. O autor ainda irá expor alguns “tipos” de morte: cerebral, clínica, cósmica, morrida, natural, por causas externas, presumida, súbita.

---

<sup>18</sup> A ideia do texto não é discutir e refletir sobre esses “muitos” filósofos, apenas utilizaremos essa referência como uma fundamentação para o motivo da morte estar sendo discutida nesse momento.

“Morrer não é coisa de velhos nem de doentes: desde o primeiro momento em que começamos a viver já estamos prontos para morrer.” (SAVATER, 2001, p. 19). Ao nascermos começamos a morrer. Isso é um fato: ao respirarmos, o oxigênio favorece a oxidação de nossas células e, portanto, aos poucos, o próprio ar que nos auxilia à vida irá ser o início de nosso fim. “[...] os perigos mortais estão dentro de mim. Não tenho tempo para essas bobagens; tenho nas mãos um imenso negócio. O que devo fazer? A morte me segue, a vida foge.” (SÊNECA, 2010, p.46).

A morte segue, a todo instante, em todos os lugares; e a vida foge, cada dia ficando mais distante. A cada passo a mais de vida, um passo a mais de encontro à morte. No entanto, essa consciência de proximidade entre vida e morte parece estar afastada. Sendo “que o valor da vida não está na sua duração, mas no uso que dela pode ser feito; que pode acontecer, como acontece com frequência, que quem viveu muito, muitas vezes, viveu pouco.” (SÊNECA, 2010, p. 46). Aqui, não necessariamente, a morte estaria distante; pelo contrário, ela estaria mostrando sua “face” a todo instante. A partir dessa citação, pode-se refletir que, apesar de estarmos vivos, não necessariamente estamos vivendo. Em certa medida, parece haver uma ligação mais profunda entre vida e viver, para tanto Sêneca (2010) dirá que se deve estar preparado antes para a morte do que para a vida.

“Como sabes, a vida nem sempre deve ser retida, pois o bom não é viver, mas sim viver bem.” (SÊNECA, 2010, P. 64). Qual seria a forma para quantificar ou qualificar se vivemos bem? Vida e morte caminham lado a lado – viver bem seria o início para que se possa morrer bem.

[...] Por um lado, a consciência da morte nos faz *amadurecer* pessoalmente: todas as crianças se acham imortais (as muito pequenas até pensam que são onipotentes e que o mundo gira em torno delas; salvo nos países ou nas famílias atrozés, em que as crianças vivem desde muito cedo ameaçadas pelo extermínio e os olhos infantis surpreendem por seu cansaço mortal, por sua *veteranice* anormal...), mas depois crescemos quando a ideia da morte cresce dentro de nós. (SAVATER, 2001, p. 15).

Muitas vezes, longe de reconhecer a finitude dos ciclos em nossas vidas, não percebemos que – aos poucos – estamos morrendo. Surge o medo, o temor de falar sobre esse acontecimento que nos é tão próximo: “ninguém pode perder grande coisa naquilo que se escorre gota a gota. Morrer mais cedo ou mais tarde não importa, importa é morrer bem ou

mal. Morrer bem é fugir do perigo de viver mal.” (SÊNECA, 2010, p.64). De acordo com Sêneca, parece existir essa possibilidade de escolher o bem viver ou o mal viver, uma vez que se deve optar pela forma de vida, da qual não se escapa, sendo a morte apenas uma consequência dessa impossibilidade. Assim, “[...] a morte está já presente em nós desde o nosso nascimento. Morremos a cada instante, sem nos darmos conta disso: o instante final será semelhante a todos os outros de que não pensamos em nos lamentar.” (STAROBINSKI, 1992, p.78). Lidar com a morte parece ser um processo em que cada um desenvolve sua forma, seu ritual, seu método, para compreender esse momento particular.

Existe algo de muito particular ao pensar sobre a morte, uma “[...] coisa tão estranha e terrível, tão perigosa, tão incompreensível, mas, sobretudo, que coisa tão irremediavelmente *pessoal!*” (SAVATER, 2001, p.13). Talvez o que nos cause os maiores questionamentos e medos é a impossibilidade de coexistirmos com a morte, como reflete Savater (2001), enquanto nós estamos a morte não está; quando a morte chega, nós deixamos de estar e dessa forma nunca estamos ao mesmo tempo.

Ao mesmo tempo em que a morte produz toda essa imprevisibilidade, provoca-nos o medo das incertezas. Os ruídos de caminhos incertos nos transformam em seres pensantes, não apenas de nosso destino, mas, sobretudo, dos traços que riscaremos ao longo de nossas vidas – quais possibilidades de destinos nos aguardam, uma vez que a vida terá um tempo para cada um de nós e em, algum momento, ela cessará.

## 2.2 PERCURSO DA MORTE

*A morte, surda, caminha ao meu lado*  
Raul Seixas

É possível perceber adequadamente a correlação entre o conceito de morte e formação humana?

Muitos estudiosos chegaram a acreditar que o sentimento do homem grego diante da morte não fosse de dor ou de desespero [...] Entretanto, há documentos de sobra que atestam que a morte chocava e era muito sentida principalmente quando

quem morria era jovem. (FLORENZANO, 1996, p. 64).

Pode-se perceber esse tal sofrimento em um trecho de *Antígona*, no qual se evidencia o sofrimento existente da condenada à morte:

Sem uma lágrima de compaixão,  
sem amigos nem cantos de himeneu,  
desgraçada, estou prestes a encetar  
a inevitável última viagem.  
Tão infeliz, não mais me será dado  
contemplar a sagrada luz do sol.  
Será morte sem lágrimas a minha:  
nenhum, nenhum amigo há de chorá-la!

Ó túmulo, ó leito nupcial,  
ó mansão subterrânea, eterno cárcere,  
em direção ao qual eu estou indo  
e onde irei me reunir aos meus  
dos quais a maioria já convive  
com Perséfone, na mansão de Hades!

A morte me ceifou antes do tempo.  
Parto eu também, a última de todos  
e de todos a mais desventurada.  
Parto, porém, com a firme esperança  
de ser bem acolhida por meu pai,  
por ti também, minha querida mãe,  
e também por ti, meu amado irmão,  
porquanto, quando a morte vos ceifou,  
eu lavei e vesti os vossos corpos  
com minhas mãos e sobre a sepultura  
eu derramei funéreas libações.  
E agora, Polinices, por ter dado  
honrosa sepultura a teu cadáver,  
me pagam esse ato com a morte.  
(SÓFOCLES, 1992, p. 79 – 80)

Caminha-se neste momento por referências gregas. A tragédia citada acima é do século V a.C., porém ainda se podem observar outras histórias mitológicas relacionadas com a morte. Por exemplo, como descreve Brandão (1997), o mito de Prometeu, pertencente aos Titãs, que decide enganar Zeus, oferecendo fogo divino à humanidade. Após entregar o fogo aos humanos, Zeus descobre e decide vingar-se. Para

tanto, solicita a Hefesto que crie uma estátua, a qual se chama Pandora. Com o dom de diversos outros Deuses: beleza de Afrodite, fala de Hermes, música de Apolo, a bela Pandora levaria uma caixa com diversas mazelas. Quando a bela desce à terra, ela abre a caixa na frente de Epimeteu – irmão de Prometeu – e, no instante em que a caixa é aberta, a humanidade passa a ter sofrimento, doenças, além da própria morte. Prometeu também sofre a pena imposta por Zeus. Ao ser acorrentado em um penhasco, passa a ter seu fígado devorado por uma águia; no dia seguinte, o ataque do pássaro volta a acontecer, pois, por ser um Titã, seu órgão é regenerado diariamente.

Poderiam ser citados outros trechos: por exemplo, em *Ilíada*, quando Príamo suplica à Aquiles a devolução do corpo de seu filho Heitor, ou ainda o sofrimento de Andrômaca, mulher de Heitor, diante da morte do filho. O fato principal é que desde essa época existia “grande preocupação com o destino do indivíduo após a morte.” (FLORENZANO, 1996, p. 65). Mistérios sobre esse destino que são existentes ainda hoje.

Os estudos dos rituais de morte na época dos gregos, de acordo com Florenzano (1996), mostram que o cuidado e preparo do corpo eram fundamentais. O corpo era lavado, untado de óleos perfumados e vestido, para posteriormente ficar exposto por até dois dias, em sua própria casa, mostrando quem eram os verdadeiros herdeiros do morto. Também é comentado sobre os acessórios utilizados para esse momento: normalmente utilizavam-se as tênia, fitas com franjas, colocadas sobre o corpo, também servindo como enfeite para o ambiente.

Ainda de acordo com a mesma autora, os corpos ficavam suspensos, pois assim como a noiva era carregada no colo para não tocar o chão, o corpo do morto era elevado, demonstrando que o indivíduo deixou a vida e está em processo de incorporação ao mundo dos mortos. A cabeça era enfeitada com coroa de flores ou de folhas, caracterizando a dignidade da pessoa que partia. Os espelhos eram colocados na cena para lembrar ao morto sua condição.

Outro fato interessante do ritual é que:

[...] a morte determinava uma impureza. O contato com o morto, portanto, provocava uma contaminação, que deveria ser eliminada. Por isso, do lado de fora da casa do falecido era colocado um vaso com água lustral, pura, trazida da casa dos vizinhos ou de uma fonte externa à casa do morto para que, ao sair, os que tivessem vindo prestar os

seus respeitos pudessem se purificar.  
(FLORENZANO, 1996, p. 71).

Independente dos rituais, “a morte é de fato um enigma” (FLORENZANO, 1996, p. 84). Um enigma que acompanha a humanidade há muito tempo, mas o que ela gostaria de nos mostrar? Existe algum ensinamento que a morte possa nos trazer? De que forma podem-se desvendar esses mistérios?

Os rituais funérios dos gregos não eram uma exclusividade deles. Cada sociedade, religião, crença, hoje ainda, adota uma forma de compreender, homenagear e deixar uma última mensagem para aquele que parte, afinal a morte “é a última passagem transposta pelo homem.” (FLORENZANO, 1996, p. 85).

A discussão sobre a morte já acontece desde muitos séculos. Porém, algumas incertezas permanecem até hoje. A esperança do acolhimento pelos entes queridos que já se foram, as incertezas do que estará por vir, a necessidade de respeitar os medos dessa morte, mas não vivendo o medo. Todavia uma grande diferença da atualidade evidencia-se:

Sem dúvida, no mundo atual, o conhecimento científico e o avanço tecnológico ocuparam muito do espaço que antes pertencia à esfera da religião ou da magia. A medicina avança, criando recursos para atenuar os “perigos” das mudanças biológicas pelas quais passamos, como as menstruações, os partos, os desconfortos das doenças e da velhice. A psicologia também auxilia nos traumas mentais vivenciados por adolescentes e adultos. Enfim, estamos cercados por técnicas científicas que nos oferecem maior conforto e propiciam uma melhor adaptação/aceitação de todas as transições a que estamos submetidos. (FLORENZANO, 1996, p. 89).

Cabe lembrar que “nenhuma época impôs a toda a população a ideia da morte continuamente e com tanta ênfase quanto o século XV. Ininterruptamente, o chamado *memento mori* [lembrança da morte] ressoa pela vida” (HUIZINGA, 2010, p.221). Nesse período da Idade Média, em que há a pregação e as gravuras que, de acordo com Huizinga (2010), passam a favorecer a expressão em massa. Momento no qual a transmissão da ideia de morte passa a ser feita de forma simples, real,

direta, “como se o espírito do final da Idade Média não pudesse enxergar a morte sob outro aspecto além do da deterioração” (HUIZINGA, 2010, p. 221).

Nesse período, a preocupação e o medo de envelhecer – logo, o medo de morrer – parecem presentes em todos os momentos. “A idade da morte mesclou-se um elemento novo, fantástico e hipnotizante, um calafrio que brotou da área consciente do gélido pavor fantasmagórico e de terror frio.” (HUIZINGA, 2010, p. 231). Entretanto, ressalta-se a forte influência religiosa na época citada:

O pensamento religioso do final da Idade Média, no que diz respeito à questão da morte, conhece apenas os dois extremos: o lamento pela perecibilidade, pelo fim do poder, da honra e do prazer, pela decadência da beleza; e, por outro lado, o júbilo da alma que foi salva. Tudo o que fica no meio permanece não dito. (HUIZINGA, 2010, p. 243).

Ariès (2012) relata que a morte, a partir do final do século XVIII, passa a ter um novo sentido. O homem ocidental passa a dar à morte um momento de transgressão, tirando-se da vida, da sociedade, fazendo com que um mundo sombrio, desconhecido, irracional e atormentador surja. Já no século XIX, ela passa a ter um aspecto de repulsa, dando origem ao medo. Posteriormente, já no século XX, a morte passa a ser algo isolado, deixando de acontecer em casa para acontecer em hospitais, muitas vezes de forma isolada e solitária, não mais rodeada do clima da família e do lar. O século XXI traz consigo essa visão do medo, gerando dificuldades para falar e até mesmo pensar na morte como algo pertencente a tudo aquilo que é e está vivo, principalmente por envolver aspectos emocionais. Isso se reflete nas experiências relacionadas e apropriadas à educação e aos processos de formação humana.

Ariès (2012) sinaliza essa mudança da morte para uma ideia punitiva, em que não se relaciona mais à vida: “O homem foi, durante milênios, o senhor soberano de sua morte e das circunstâncias da mesma. Hoje deixou de sê-lo [...]” (ÁRIES, 2012, p.215).

Os mistérios da morte parecem dar contorno às indagações feitas ao longo da vida, em diversos momentos da humanidade. Salvo algumas mudanças existentes pelo momento cultural de cada sociedade, percebe-se um mistério, até certo ponto perturbador, sobre o que vem acompanhar o momento da morte. Ou ainda, como seria a vida da morte?

A partir desses mistérios, até hoje indecifráveis, sobre o momento do fim, que tornam-se cada vez mais afastados das discussões modernas, ou melhor, cada vez mais temidos, questiona-se: Qual seria a relação dessa morte com a formação humana? Ou ainda, será que a morte tem sua parcela de formação humana para a vida?

## 2.3 FILOSOFANDO COM A MORTE

*Morte, morte, morte que talvez...  
Seja o segredo dessa vida.  
Raul Seixas*

O próprio Nietzsche (2010) dirá que o mundo do sofrimento é necessário, pois criará, dessa forma, uma visão libertadora, e só assim o ser humano permanecerá cheio de serenidade. “Aunque valore el dolor, Nietzsche no es un apologista del sufrimiento. Para él, el placer es más importante que el dolor. [...] El placer se quiere a sí mismo siempre.” (DIAZ, 2008, p. 154).<sup>19</sup> O fundamental é compreender, ou pelo menos tentar assimilar, qual o sentido do sofrimento, caso contrário ele poderá ser crônico e, ao invés de libertar-se, o ser humano acaba tornando-se refém desse sentimento, passando da serenidade a um ser pura e unicamente colérico.

O trecho emblemático de *Antígona* – citado anteriormente – mostra a importância desse instante de passagem e toda a forma especialmente individualizada que a personagem principal vivencia. Isso se deve ao fato de que todo o processo anterior vivenciado por ela pode ser representado, de alguma forma, por suas palavras e atitudes, através das experiências.

Pode-se interpretar, portanto, a morte apenas como mais uma etapa desse processo de formação, envolvido por sofrimento, como algo necessário que vivemos, uma vez que:

Através da morte assim compreendida há uma celebração da vida como o que precisa ser, como o que precisa se constituir. Com ela aparece também o caráter fundamental da decisão, que é a possibilidade da impossibilidade, ou seja, a

---

<sup>19</sup> “Mesmo que valorize a dor, Nietzsche não é um apologista do sofrimento. Para ele, o prazer é mais importante que a dor [...] O prazer quer a si mesmo sempre”. (Tradução nossa).

possibilidade do homem não vir a ser caso não faça, não aja, visto que o seu ser, afinal é decorrente do seu fazer. O homem só vem a ser, portanto, a partir da sua ação, do seu suor, do seu esforço. [...] viver, nesse sentido, é empenhar-se no morrer, e morrer, empenhar-se no viver. (CORDEIRO, 2013, p.134).

Talvez, em alguma medida, fosse fundamental perceber: “[...] antes aprender o consolo deste lado de cá – vocês precisariam aprender a *rir*, [...] de qualquer forma, quiserem continuar realmente pessimistas; é possível que então, sabendo rir, mandem ao diabo todas as “consolações metafísicas” (Nietzsche, 1999, p. 23). Mais uma vez o riso aparece como protagonista do debate, mas não significando que seja necessário rir em um momento de dor, mas sim que se possa perceber o instante vivenciado de outra maneira, tornando real a experiência, transformando-a em uma vivência. Esse seria um caminho de formar-se durante a vida e preparar-se para a morte de maneira mais simples, porém não menos trabalhosa, evidenciando-se as transmutações necessárias no caminho percorrido.

Platão (1991), ao falar sobre a execução de Sócrates, relata a advertência, recebida por este, de que se falar pouco, a ação mortífera do veneno será mais eficaz; caso contrário, seriam necessárias mais doses de cicuta. Sócrates deixa claro que poderiam ministrar uma, duas, três, ou quantas vezes fossem necessárias, o veneno, pois para ele era fundamental a sobrevivência do discurso – *Lógos* –, visto ser o verdadeiro *Télos*. Para que isso pudesse acontecer, enfrentar a morte torna-se necessidade, mesmo que acarrete mais sofrimento e dor, mesmo que seja necessária mais de uma dose do veneno, desde que seus preceitos e seus ideais eram mantidos. Essa seria uma forma de preservar a formação, de experienciar – até o último momento – a vida pela qual vale a pena ser vivida.

Nesse sentido, a Filosofia pode ser grande aliada das reflexões relacionadas à finitude da vida. Compreende-se que, através dela, possa existir uma “postura refletida” (FLICKINGER, 1998, p.15) e, através dessa reflexão, o processo educacional possa ser auxiliado. A filosofia da educação torna-se necessária para pensar se existiria um caminho melhor ou uma forma mais adequada de seguir no processo de formação humana. A partir desse ponto, surgem possibilidades de descobertas, afastando-se, ao mesmo tempo, de racionalidades meramente instrumentais ou fórmulas adequadas e ideais para trabalhar a formação. No instante em que se reflete sobre algo, podem-se ter outras possibilidades, novas análises e, portanto, criar novas formas de trabalhar a educação.

Por vezes, essa seria a forma de compreender que existe um prazo determinado para cada um de nós nesse mundo. Portanto, cabe a cada um aproveitá-lo, conseguir ter o espírito realmente livre e poder saborear aquilo que é aprendido. Montaigne (1996) relata que não se deve educar as crianças apenas para acumular as ideias, não se deve formar apenas burros carregadores de livros; deve-se estimular o apetite e a afeição – a ciência que é aprendida não pode ficar guardada em casa, é preciso utilizá-la.

O conhecimento deve ter um casamento de perfeita harmonia e cumplicidade com o espírito. De nada vale muito conhecimento e pouco espírito; mas esse espírito não deve ser o cativo, que interioriza a moral como hábito, temendo a si mesmo e interpretando a vida como uma culpa. Oliveira (2009) relata sobre o espírito livre, que “[...] não acredita mais na verdade de forma dogmática porque não precisa dela e por isso se faz um experimentador, o que aprende a buscar de forma corajosa o seu próprio caminho [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 131), sendo parte de uma autoformação, uma formação de si mesmo.

Discutir sobre a finitude da vida perpassa a ideia, descrita por Nietzsche em *Crepúsculo dos Ídolos*, de aprender a ver, pensar, falar e escrever. Para um melhor ver não se pode precipitar, mas sim ter calma para compreender aquilo que é visto. Esse deve ser o primeiro aprendizado do espírito: não julgar à primeira vista, deixar os impulsos de lado e avaliar melhor o contexto. Apesar de parecer algo assustador em um primeiro momento, deve-se olhar por outro ângulo, como diria Viesenteiner (2012), distanciar-se **da** situação, **na** situação, ou ainda:

La existencia no constituye un castigo que habremos de expiar con la muerte. Éste es un pensamiento pesimista que nuestro filósofo no está dispuesto a aceptar. La vida es y que devenga, que todo perezca, no es un castigo; es precisamente el ser de las cosas.<sup>20</sup> (DIAZ, 2008, p.91)

O segundo momento é o de aprender a pensar. Faz parte do distanciamento a nova reflexão, a imaginação. Possibilitar uma nova análise – novos pareceres; ouvir, até mesmo o silêncio, aquilo que não

---

<sup>20</sup> “A existência não constitui um castigo que havemos de expiar com a morte. Este é um pensamento pessimista que nosso filósofo não está disposto a aceitar. A vida é e o que se sucede, que tudo pereça, não é um castigo; é precisamente a natureza das coisas”. (Tradução nossa).

está posto nem dito, algo que é complementar e pode ser fundamental. Viesenteiner (2012) descreve que deve ser algo leve: estar apto para perceber a nuance do momento em que se desvia do conceito, pois este fixa algo. Em certa medida, precisa-se aprender a pensar com essa “nuance”, fora de algo fixo, pré-determinado, para que a morte seja algo mais leve de ser tratado, afinal “Estamos sometidos al tiempo, al devenir, al cambio, al desgaste y a la muerte. Todo lo que puede pasarle a otro, a nosotros también nos puede pasar.”<sup>21</sup> (DIAZ, 2010, p. 78).

Finalmente escrever e falar como uma síntese de toda a construção anterior: interlocução entre pensar, ouvir e ver. A ação não deve simplesmente existir pela própria ação, todo o processo deve ser elaborado, principalmente ao falar de um tema delicado. A fruição tem que ser natural – porém, não apenas prática; deve existir uma necessidade de discussão, reflexão sobre a teoria. Nuances não de ser alcançadas, mas a leveza é fundamental. Detalhes que, no primeiro momento, passam despercebidos e, como reforça Viesenteiner (2012), cada um dos movimentos de ver, pensar, falar e escrever precisam potencializar o horizonte das experiências que adquirimos ao longo da vida e que podem nos colocar diante da morte. Isso deve ser o auxílio para a união de conhecimento e espírito livre. “Toda a sabedoria e inteligência resulta finalmente que aprendemos a não ter receio de morrer” (MONTAIGNE, 1996, p. 92). Realmente parece ser esse o processo que atravessa os tempos: aprender a não ter medo de algo que não é conhecido. Savater (2001) referencia Montaigne ao dizer que não morremos por estarmos doentes, mas sim porque estamos vivos.

Nessa trama, a formação acontece inevitavelmente; a morte passa a ser um enlace possível para a formação humana da vida. Na visão trágica do mundo, encontram-se confundidas vida e morte, a ascensão e a decadência de tudo aquilo que compreendemos como finito (Nietzsche, 1999). O professor tem como meta auxiliar na formação de seu aluno. Dessa forma, parece ser pertinente que ensine também sobre a morte – pois a vida está permeada do trágico, de mortes e finitudes –, sobre as finitudes que serão encontradas ao longo da vida, sobre a dificuldade desses momentos – uma vez que serão inevitáveis ao longo de sua formação –; contudo esses momentos devem ser repletos de

---

<sup>21</sup> “Estamos submetidos ao tempo, ao dever, à mudança, ao desgaste e à morte. Tudo o que pode lhe passar a outro, pode passar conosco também”. (Tradução nossa).

possibilidades de aprendizagem, de contemplação daquilo que pode ser obtido como lição.

No instante em que se compreende a abrangência do termo formação humana, pode-se elaborar melhor sua definição<sup>22</sup>. Dessa forma, outra realidade pode ser estabelecida sobre o que é a morte, passando a ser vista simplesmente como “a última passagem transposta pelo homem. Mas os rituais funerários gregos revelam como a própria morte renova a vida, reiniciando o ciclo vital” (FLORENZANO, 1996, p. 85). Assim, ela se torna o fim de mais um momento transformador em sua vida. O primeiro passo está em desmistificar a ideia tão sombria da morte. Afinal, sua única diferença com relação a qualquer outro rito de passagem – seja em tempos antigos ou atuais – é que não se tem certeza do que virá posteriormente.

Franklin Santos é geriatra e professor de pós-graduação em emergências clínicas na Faculdade de Medicina da USP, também Coordenador do programa Tanatologia, Curso de Educação para a Morte: uma Abordagem Plural e Interdisciplinar. Em entrevista para a revista Galileu,<sup>23</sup> relata que, até meados do século XX, o assunto era tabu no mundo acadêmico, sendo, além de temido, negado. Ainda afirma que a educação para a morte é um campo interdisciplinar e deveria começar a ser discutida desde a primeira infância. Existe um paralelo entre a ideia de uma interdisciplinaridade e de uma experiência formativa, uma vez que aquela se relaciona com diversas áreas da formação humana.

Assim como Nietzsche relata que se deve aprender a rir, esse pode ser ponto fundamental para que, no final da vida, não existam arrependimentos, e sim a possibilidade de contemplação dela. Em pesquisa realizada por Ware (2012) – especialista em cuidados paliativos e pacientes terminais –, estudaram-se os cinco maiores arrependimentos ao final da vida. São eles: permitir-se ser mais feliz; ter mais contato com os amigos; ter coragem para expressar os próprios sentimentos; não ter trabalhado tanto; e, por fim, ser corajoso para viver a própria vida que se quer, não da forma como os outros gostariam. Existe uma necessidade de aproveitar mais e ter menos obrigações, de estar ligado aos prazeres de viver e não apenas aos deveres – uma questão de formação, pensando em como viver.

---

<sup>22</sup> Nesse sentido, a própria crítica de Nietzsche à ideia da *Bildung* amplia o sentido pretendido nesta pesquisa.

<sup>23</sup> Entrevista acessada no site: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Galileu/0,,EDR84038-7855,00.html>

Parece faltar, em alguns momentos, um tempero mais simples nessa receita da vida; pois, ao se preocupar muito com sua elaboração repleta de temperos, acaba-se por deixar tudo sem sabor algum. A formação, pensada de uma forma completa, ou pelo menos de algum modo que pudesse ser vista com diversos olhares, teria que discutir e refletir sobre a morte. Talvez essa possa ser uma maneira para que esses arrependimentos não ocorram ao final da vida, desde que o valor dela seja compreendido de maneira mais clara, elaborando, portanto, o tempero exato e a medida certa para se utilizar na receita da vida, ou pelo menos em algumas partes dessa receita.

Compreende-se que:

[...] a meta de nossa existência é a morte; é este o nosso objetivo fatal. Se nos apavora, como podemos dar um passo à frente sem tremer? O remédio do homem vulgar consiste em não pensar na morte. Mas quanta estupidez será precisa para uma tal cegueira? (MONTAIGNE, 1996, p. 94).

E como tratar a morte sem essa sensação pavorosa? “As pessoas se apavoram simplesmente com lhe ouvir o nome: a morte! E persignam-se como se ouvissem falar no diabo.” (MONTAIGNE, 1996, p. 94). Todos os momentos podem ser extremamente perigosos e mortais. Como o próprio Montaigne (1996) ressalta, e se a queda de uma telha, o tropeço de um cavalo, a picada de um alfinete, fosse um momento de morte? Seria necessário reagir de forma contrária à apreensão causada por uma reflexão como essa. “[...], pois quem ensinasse os homens a morrer os ensinaria a viver” (MONTAIGNE, 1996, p. 100).

Falar sobre a morte seria uma forma de nos prepararmos para ela? De acordo com Montaigne (1996), parece que sim.

Dirão que em sua realidade a morte ultrapassa a nossa concepção; por mais que nos preparemos para enfrentá-la, quando ela chegar estaremos no mesmo ponto. Deixa-os falar. Sem dúvida uma tal preparação comporta grandes vantagens, pois será pouco caminhar ao seu encontro sem apreensões? (MONTAIGNE, 1996, p. 100).

Pode-se relacionar esse preparo para enfrentar a morte à ideia de Nietzsche sobre aprender a “ver” – sem ansiedade e apreensão, sem tensão de algo que está por vir, sem compreensão exata do que seria.

Apesar de ser algo novo, “a novidade de uma coisa, mais do que sua importância, incita-nos a procurar-lhe a origem” (MONTAIGNE, 1996, p. 175), remetendo-nos mais uma vez à necessidade de reflexão sobre o tema.

Esse estar preparado para a morte tem forte influência sobre algo muito caro a Nietzsche: reflexão e exaltação da vida. Wotling (2011) dirá que, para Nietzsche, a vida não é uma mera adaptação de condições internas às externas, mas sim uma vontade de poder, que se submete e incorpora a si um pouco do exterior. “Nietzsche dispõe dos meios para mostrar que a vida se resume a uma forma particular de vontade de poder, que ela é interpretação e, como tal, processo articulado à intensificação e ao crescimento” (WOTLING, 2011, p.59). Ainda pensando nessa vontade de poder:

Voluntad de poder, más que de poder, de potencia, significa aquí querer incluso lo que no puede ser de otra manera, querer incluso lo que fue, lo doloroso, el pasado irrevocable. Amar la incertidumbre y crear, empoderándose de la propia circunstancia. Aceptar lo que es y lo que fue. ¿cómo se llega a ser lo que se es? Diciendo sí, afirmando la vida en todo lo que ella tiene. La vida no se concibe sin la muerte. La enfermedad es una oportunidad para rechazar todo lo decadente, y afirmar la vida. Uno no afirma la vida porque está exento de pérdida, enfermedad, o muerte, porque esté exento de sufrimiento.<sup>24</sup> (DIAZ, 2012, p. 80-81).

Parece ser necessário aprender a morrer, afinal “Cómo vivir la vida a sabiendas de que se va a morir, esto lejos de aplastarnos, nos tiene que

---

<sup>24</sup> “Vontade de poder, mais do que poder, de potência, significa aqui querer inclusive o que não pode ser de outra maneira, querer inclusive o que já foi, o doido, o passado irrevogável. Amar a incerteza e criar, apoderando-se da própria circunstância. Aceitar o que é e o que foi. Como se chega a ser o que se é? Dizendo assim, afirmando a vida em tudo o que ela tem. A vida não se concebe sem a morte. A doença é uma oportunidade para rechaçar tudo o que é decadente, e afirmar a vida. Um não afirma a vida porque está isento da perda, doença, ou morte, porque esteja isento de sofrimento”. (Tradução nossa).

activar el impulso de una vida breve, pero que puede ser intensa [...]”<sup>25</sup> (DIAZ, 2012, p.81). Starobinski (1992) aponta alguns caminhos para o que seria a ideia de aprender a morrer: seria reunir; fazer conciliar o saber e a prática; tomar posse da verdade impessoal, em um movimento de apropriação que faz dela a minha verdade. O autor ainda completa dizendo que, durante a vida, estamos em constante fuga, em um recomeço sem ordens, e a morte seria o traço que barra essa fuga. Assim, é a morte nossa única garantia de liberdade.

Dessa forma, não se aprende apenas com a vida, ou com a sabedoria, mas também com os opostos. Não existe certo ou errado, apenas dois pontos diferentes. “Saber amar-se e honrar-se na própria sabedoria e até mesmo na própria loucura; ser um pouco tolo, um pouco deus; não ser nem cavaleiro de triste semblante nem coruja; nem uma serpente” (NIETZSCHE, 2010, p. 16). Torna-se viável, através dessa fala de Nietzsche, entender que a morte pode ser fonte de autoformação e aprendizagem. Ela seria uma forma de amadurecimento, posto que torna a vida mais forte em cada um dos instantes em que ela nos foge. “Montaigne antecipa seus funerais – não para exibir luxo negro de uma pompa fúnebre, mas para fixar as mais fortes imagens da vida que foge.” (STAROBINSKI, 1992, p. 42).

O autor ainda descreve que o momento da morte é a primeira vez que o ser alcança a si mesmo – as qualidades serão ressaltadas, as falhas descobertas. Sabe-se tudo que foi falso e verdadeiro, diferencia-se a covardia da coragem. Surge, portanto, um momento de autoconhecimento, um suspiro final de vida, um contínuo processo de formação. “A hora da morte aclara e fixa irrevogavelmente o sentido – até então indeciso – de todo o nosso passado.” (STAROBINSKI, 1992, p.76).

Pensar sobre a morte parece ser o passo certo para compreender como Nietzsche (2011) encena sobre morrer no tempo certo. Para que isso possa acontecer, parece necessário aprender a viver no tempo certo. Para tanto, deve-se permitir compreender a vida em suas diversas nuances, com diversos olhares, já que a vida não é feita apenas dos prazeres, mas também está permeada e atravessada de tragédias diárias, bem como daquelas que julgamos definitivas – por exemplo, a própria morte.

---

<sup>25</sup> “Como viver a vida sabendo que se vai morrer, isto longe de nos esmagar, tem que ativar-nos o impulso de uma vida breve, mas que pode ser intensa [...]” (Tradução nossa).

Morrer e viver permanecem em constante convivência, parecem alimentar um ao outro, ambos ensinando e aprendendo. Caso um deixe de existir, o outro – por consequência – também deixará. De que forma pode-se lidar com a morte, que parece ser mais renegada do que a vida?

## 2.4. FASES DA MORTE E DO MORRER

*Despite body and mind  
My youth will never die.  
Creed*

Elizabeth Kubler-Ross, psiquiatra nascida na Suíça, é autora do livro *On Death and Dying*. Trago a autora para a discussão, pois ela descreve cinco fases do processo de morte, pelas quais, tanto quem morre quanto quem fica, acaba passando, ao perceber que existe uma necessidade de compreender ou explicar essa fase da vida. As fases seriam: negação, raiva, barganha, depressão e aceitação. Compreende-se que, ao receber a notícia de uma doença terminal, ou ao perdermos um ente querido, essas fases aparecem e têm seu tempo determinado, de acordo com a formação de cada um. Analisando um pouco mais essas fases, percebe-se que, em qualquer processo finito, elas estão presentes, seja no fim de um relacionamento, seja após o término de algo prazeroso.

A autora desenvolve seu trabalho entrevistando pacientes que receberam a notícia de uma doença terminal, ou que estavam internados, mas já desenganados pelos médicos e cuidadores. Existe também a preocupação em compreender o contexto, tanto no hospital quanto com os familiares. Feito em conjunto com alunos, principalmente da faculdade de medicina, esse trabalho é desenvolvido para compreender o processo, especialmente ao perceber o crescente medo da morte.

Seu estudo é de extrema importância, primeiramente para esta dissertação, visto que destaca a forma como nós assimilamos e sentimos o final de uma vida. Em segundo lugar, por ser exatamente isso que discutimos aqui: a morte como o final da vida, como algo físico, pois demonstra que precisa ser digerida, discutida e refletida, já que não existe morte sem dor – tudo depende do olhar posto sobre esse instante, “é preciso reinterpretar a morte!” (NIETZSCHE, *apud* NASSER, 2008, p.

100)<sup>26</sup>. Portanto, a primeira fase descrita é a negação e isolamento. “A negação funciona como um para-choque depois de notícias inesperadas e chocantes, deixando que o paciente se recupere com o tempo, mobilizando outras medidas menos radicais.” (ROSS, 2008, p. 44). Ela ainda relata que essa etapa não dura muito tempo, porque não há saída para que essa realidade deixe de existir.

Nietzsche parece ter uma possível solução para a fase de negação da morte. “Todos dão grande peso ao fato de morrer: mas a morte ainda não é uma festa. Os homens ainda não aprenderam como consagrar as mais bonitas festas.” (NIETZSCHE, 2011, p. 69). A fase de negação parece ter estreita relação com aqueles que o próprio Nietzsche (2011) caracteriza como os refutadores da vida, aqueles que acabam enxergando apenas uma face da existência, apenas a dor existente nesse momento específico, deixando de recordar tudo que foi feito em vida.

Nesse momento em que o estágio da negação não tem mais espaço, entra a raiva. “Quando não é mais possível manter firme o primeiro estágio de negação, ele é substituído por sentimentos de raiva, de revolta, de inveja e de ressentimento.” (ROSS, 2008, p. 55). Essa raiva acaba recaindo sobre os profissionais que cercam o paciente e – até mesmo – os familiares. Quando esse paciente morre, a raiva também se torna processo concreto nos familiares, por se revoltarem com o ocorrido.

O estágio da raiva apresenta a breve consciência daquilo que Nietzsche relata no capítulo “*Dos pregadores da morte*”, dizendo que alguns apontam a vida apenas como sofrimentos. O autor concorda com essa afirmação, mas “cuidai, então, de que cesse a vida que é só sofrimento” (NIETZSCHE, 2011, p. 45). No instante em que, durante a vida, toma-se consciência dos sofrimentos existentes e buscam-se respostas positivas, nem mesmo no momento de morte a raiva deveria ser um ponto tão intenso. Todavia, de alguma forma, não sabemos dar o devido valor à vida e, no momento em que esta se transforma em morte – ou aponta para esse caminho –, a raiva aparece de forma exacerbada. “Aquele que consuma a sua vida morre a sua morte, vitorioso, rodeado de esperançosos e promitentes” (NIETZSCHE, 2011, p. 69). A morte, portanto, passaria a ser apenas mais um dia em que se vive, mais um

---

<sup>26</sup> Discutir as fases da morte não é ponto motivador da pesquisa, porém essa troca entre Ross e Nietzsche parece alimentar a pesquisa nesse instante, como forma de compreender como essa morte física é sentida e de que forma esses sentimentos podem ser auxiliados por uma reflexão filosófica.

instante de vida, passaria a ser parte integrante dessa e não algo separado, como um processo isolado sem nenhuma ligação com ela.

“O terceiro estágio, o da barganha, é o menos conhecido, mas igualmente útil ao paciente, embora por um tempo muito curto” (ROSS, 2008, p.87). Ele tem essa característica de ser pouco conhecido, principalmente, por se tratar de algo mais pessoal, como um acordo feito pela pessoa consigo mesma. A autora relata que esse é um estágio conhecido desde a nossa infância. Quando ouvem um “não” dos pais, os filhos “podem se trancar no quarto e demonstrar sua raiva nos rejeitando por algum tempo. Mas sempre terão outros pensamentos. Podem pensar em outra forma de abordar o problema.” (ROSS, 2008, p.87). Pode haver uma negociação particular, buscando amenizar a raiva anteriormente expressa, ou uma solução para aquilo que não tem mais volta.

Mais uma vez parece ser o reflexo da falta de consciência sobre a vida, ou ainda a falta de compreensão da morte voluntária, como descreve Nietzsche (2011) – aquela que chega no momento em que eu quero, que é permeada da consciência da vida, que viveu plenamente aquilo que lhe foi dado. “Quem tem uma meta e um herdeiro, quer a morte no tempo certo para a meta e o herdeiro” (NIETZSCHE, 2011, p. 70). Vivendo uma vida bem vivida, repleta de experiências que alimentam a formação humana, a morte estaria presente no tempo certo, sendo apenas mais uma experiência dessa formação.

“Dizer-lhe para não ficar triste seria contraproducente, pois todos nós ficamos profundamente tristes quando perdemos um ser amado.” (ROSS, 2008, p.93). Esse seria o quarto estágio, a depressão. Não existe uma forma de deixar de sentir dor quando perdemos alguém amado, a quem dedicamos parte de nossas vidas, ou com quem planejamos percorrer conjuntamente diversos caminhos. Essa fase não é menos ou mais importante do que as anteriores, mas sim necessária, não deve ser negada pelas pessoas que estão próximas, uma vez que “a depressão é um instrumento na preparação da perda iminente de todos os objetos amados, para facilitar o estado de aceitação, o encorajamento e a confiança não têm razão de ser.” (ROSS, 2008, p.93).

Ao mesmo tempo, esse quarto estágio surge da falta de compreensão de que a vida também é sofrimento. Ele está presente no lado trágico dela, não surge apenas no momento dito final. Se aceitássemos a companhia do trágico, repetiríamos toda a nossa vida como ela nos foi apresentada até hoje? Esse quarto estágio pode estar associado ao reforço de uma visão niilista da vida, como diria “*O adivinho*” para Zaratustra: “Em verdade, ficamos cansados demais para morrer; ainda estamos acordados e prosseguindo vivendo – em

sepulcros!” (NIETZSCHE, 2011, p. 128). Isso só aconteceria devido à negação da vida: um estado depressivo em vida, não apenas por um momento de sofrimento, mas também por este já fazer parte de toda a existência.

O quinto momento é o da serenidade, o qual surge da compreensão dos fatos, apesar de ainda parecer tudo confuso.

[...] um estágio em que não mais sentirá depressão nem raiva quanto a seu “destino”. Terá podido externar seus sentimentos, sua inveja pelos vivos e sadios e sua raiva por aqueles que não são obrigados a enfrentar a morte tão cedo. Terá lamentado a perda iminente de pessoas e lugares queridos e contemplará seu fim próximo com um certo grau de tranquila expectativa. (ROOS, 2008, p.117).

Os parentes, familiares e amigos “experimentam diferentes estágios de adaptação, semelhantes aos descritos com referência aos nossos pacientes” (ROOS, 2008, p.174). Percebe-se certa nuance formativa nesse estudo realizado: “[...] cada um a seu modo tentava analisar sua própria atitude perante a morte e, aos poucos, individualmente e em grupo iam se familiarizando com ela.” (ROOS, 2008, p.262).

Observar a morte em paz de um ser humano faz-nos lembrar uma estrela cadente. É uma entre milhões de luzes do céu imenso, que cintila ainda por um breve momento para desaparecer para sempre na noite sem fim. Ser terapeuta de um paciente que agoniza é nos conscientizar da singularidade de cada indivíduo neste oceano imenso da humanidade. É uma tomada de consciência de nossa finitude, de nosso limitado período de vida. (ROSS, 2008, p.282).

O processo de aceitação permeia questões relativas a morrer no tempo certo, mas uma questão pode ser levantada: “[...] mas quem jamais vive no tempo certo, como poderia morrer no tempo certo?” (NIETZSCHE, 2011, p. 69). A morte, para Nietzsche, sem sombra de dúvidas, está ligada à forma como levamos e vivemos a própria vida. Nietzsche (2002) afirma que aquilo que está vivo é uma variedade do que

está morto, portanto o mundo morto faz parte de nós, não pode ser visto como algo isolado e separado daquilo que vivemos.

Uma das formas desse processo ser compreendido e de existir essa reflexão, antes mesmo do final da vida, seria pensar na morte. Trabalha-se, portanto, com o pensamento do eterno retorno. Volta a ser trabalhado o viver a cada instante do tempo e da vida, como se fosse retornar, outra vez e mais uma vez. Ser vivo e alegre, mesmo ao pensar nesse eterno retorno.

Dor e morte, vida e alegria – faces de uma mesma moeda, a existência: “[...] tudo encadeado, emaranhado, enamorado, oh, assim amais vós o mundo, - vós, eternos, o amais eternamente e a todo tempo: e também à dor dizeis: Passa, mas retorna! Pois todo prazer quer – eternidade!” (NIETZSCHE, 2011, p.307).

Aprender com a morte, para olhos corridos, parece ser tarefa de loucos, ou ainda sem fundamento ou motivo de ser. Aos poucos, compreende-se que a morte não é apenas um instante, mas também todo o caminho percorrido por alguém – não simplesmente um momento isolado. Morre-se a cada momento, não em um único. Estando ciente de que ela é apenas mais um instante, podem-se observar belezas nesse processo e, principalmente, valorizar o momento em que vivemos hoje, nossa vida! Amar a vida, com peso e com potência, um *amor fati*, esse amor pelos fatos, pelo destino. O amor por cada instante, cada acontecimento, cada experiência e cada vivência.

A discussão realizada entre Nietzsche e Ross não tem a pretensão de achar aquilo que poderia ser certo ou errado, tampouco de desautorizar os argumentos um do outro; mas sim a de refletir – visto que essa é uma das funções da filosofia da educação – sobre possibilidades de vislumbrar o instante da morte como parte fundamental do processo de vida. Ambas (vida e morte) fazem parte de uma mesma realidade, imbricada na formação humana do sujeito. Toda a discussão está relacionada com outra possibilidade de perceber e, principalmente, de sentir a vida e – consequentemente – a morte.

Percebe-se que a morte parece ter muito a nos ensinar, para que possamos compreender a vida e vivê-la de forma mais intensa. Qual seria a medida e quando poderiam iniciar a discussão, conscientização e reflexão sobre a morte? Formamo-nos, para que no final possamos morrer. A morte deveria ou poderia ser um tema discutido desde a infância?

### 3. A FORMAÇÃO HUMANA ATRAVÉS DA MORTE

#### 3.1 A CRIANÇA E A INFÂNCIA

*Meu amor  
O que você faria se só te restasse um dia?  
Paulinho Moska*

Nietzsche (2009) descreve o homem como um animal que ainda não está determinado, nem adaptado ao seu ambiente; permite, assim, compreender que o homem é algo que não pode ser totalmente definido: “[...] homem é um conceito que nunca pode ser efetivamente conceituado, sobretudo definido a-historicamente, mas tem de ser compreendido a partir de um horizonte que pode continuamente ser deslocado [...]” (VIESENTEINER, 2014, p. 77).

Ao estar inserido no campo da educação, realizando um curso de formação em Pedagogia voltado para a educação infantil, deve-se ter consciência de que a ideia de infância é algo recente, ainda que “[...] trata-se de uma palavra latina que nasceu, pela primeira vez, há mais de vinte séculos.” (KOHAN, 2008, p. 40). Ao mesmo tempo, é bom ter ciência de que a infância é o início do caminho para o processo humano de formação. Essa criança, que não nasce pronta, terá como “[...] tarefa o contínuo exercício de construir ou formar a si mesmo, ou seja, a tarefa de ‘tornar-se o que se é’ que se desdobra única e exclusivamente na própria vida e em meio às vivências [...]” (VIESENTEINER, 2014, p. 78).

A infância torna-se o início do momento formativo, embora a palavra tenha um tempo significativamente grande de existência, pois a transposição de sua etimologia para o significado prático é algo mais recente. Etimologicamente, sua ligação era muito mais com questões de normas e direitos do que com definições ligadas à família ou ao formar.

[...] Em geral, infans podia designar criança em idade muito mais avançada que aquela em que “não falam”, de modo que essa denominação é usual para as crianças até os sete anos [...] Na verdade, são encontrados usualmente usos de infantis referindo-se a pessoas que se aproximam inclusive dos treze ou quinze anos. Então, podemos entender que infantis não remete especificamente à criança

pequena que não adquiriu ainda a capacidade de falar, mas se refere aos que, por sua minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: *infantis* é assim “o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho. (CASTELLO & MÁRCIO *apud* KOHAN, 2008, p. 41).

Pode-se perceber, portanto, que esse era o significado da palavra *infância*: extremamente ligado às questões políticas, às quais as crianças não teriam “voz ativa” – sua palavra não serviria como testemunho, já que não tinham representatividade alguma. Entretanto, as perspectivas sobre a concepção do que é *infância* modificam-se ao longo do tempo. Kohan (2007) afirma, em seu texto, que a ideia de *infância* merece presença, afirmação e força; não incapacidade, marcada por ausência e negação. Essa ideia parece fazer sentido nessa fase marcada pelo início da formação.

Em certa medida, ainda não valorizamos a *infância* da forma que ela mereceria, ou pelo menos ainda se luta para tentar estar mais próximo e compreender melhor esse período – em muitos momentos novo, estranho ou diferente. Apesar de existir essa relativa importância a um período tão ímpar, ao mesmo tempo parece existir algo que nos distancia dela, que nos impede de agarrá-la com as duas mãos. Kohan (2007) descreve o mundo infantil como algo infinitamente mais intenso, além de mais esplendoroso e justo. Talvez essa justiça ou esplendor seja algo que não sabemos como lidar adequadamente; essa intensidade excessiva a nossos olhos e – até mesmo – àquilo que gostaríamos de trabalhar com as crianças. O mesmo autor ainda traz mais um elemento significativo para essa reflexão, ao dizer que os pais, em muitos momentos, ao invés de fortalecer a potência de vida existente em seus filhos, querem reproduzir suas próprias vidas. Esse trajeto parece reduzir a capacidade existente na própria *infância*. “Não há um aprender ou conhecer a si mesmo anterior ao próprio tornar-se, mas apenas um tornar-se em meio às próprias vivências e suas inseguranças [...]” (VIESENTEINER, 2014, p.79). Dessa forma, a imposição daquilo que os pais gostariam que seus filhos se tornassem seria uma forma de impedir essa possibilidade de vivências.

Compreende-se a dificuldade dessa tarefa de formar desde a *infância*: “[...] é uma das mais árduas tarefas que conheço colocar-se a gente no nível da criança [...]” (MONTAIGNE, 1996, p. 151). Cabe ressaltar que um dos pontos fundamentais para estas diferenciações – entre o universo infantil e o universo adulto – é a concepção que nós (adultos) temos de tempo, em relação ao que cabe à criança. Kohan (2007)

também auxilia nessa discussão com definições. A primeira definição grega de tempo é *khronos*: uma continuidade, representando sucessão de tempo passado para presente e futuro, algo sequencial e linear. O tempo visto como quantidade – “temos mais tempo para isso...”, “temos menos tempo para aquilo...” – parece ser uma definição próxima daquilo que nos serve.

A segunda definição grega de tempo é *kairós*: representa a oportunidade – o momento é este e não aquele –, uma medida, uma temporada, o instante exato em que algo incrível e oportuno poderia acontecer, mesmo que indeterminado.

Finalmente, a terceira definição do tempo é *aión*: temporalidade não numerável, nem mesmo sucessiva. Seria o tempo qualitativo, intenso, do acontecimento e da experiência. Exatamente em *aión* parece estar centrado o tempo da criança, o do devir-criança.

O devir criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga com relação à forma majoritária da subjetividade contemporânea, um novo espaço para poder sermos sempre de uma outra maneira, para poder criarmos-nos como sendo outros dos que somos. (KOHAN, 2008, p. 50).

A criança passa a ser “a pura afirmação de um novo início, de uma pura criação. Não há espírito mais afirmativo, criativo e livre, no Zaratustra, do que o de uma criança.” (KOHAN, 2008, p. 47). Esse é um dos pontos nos quais o universo de crianças e adultos aparentam tão grande distanciamento. Não cabe a estes julgarem o universo daqueles por seus próprios pressupostos; torna-se necessário o olhar para o outro, reconhecendo-se diferente – ser outro ser e permitindo-se esse estranhamento.

Trabalhar com as crianças exige esse direcionamento para algo que nos pertenceu, mas está escondido; exige esse processo criativo de volta para algo conhecido, mas guardado; para esse novo nascer criança: outra vez uma transformação, uma revolução – diferente daquilo que está sendo, passando para aquilo que será, colocando-se no lugar do devir-criança, buscando a possibilidade da formação humana.

As vivências experienciadas por cada criança irão auxiliar nesse início de tornar-se o que se é. Existem dois termos que devem andar próximos nesse trajeto: infância e formação. O primeiro parece um termo em construção, do qual, a cada dia, aprende-se um pouco mais, sempre em virtude das experiências vividas. Já a ideia de formação, discutida

desde o início da dissertação, é fundamental para que a criança possa passar saudavelmente por essa infância, aproveitando elementos significativos a suas vivências e à construção daquilo que ela irá se tornar.

### 3.2 A MORTE E A CRIANÇA

*Viver é como andar de bicicleta,  
é necessário ter coragem,  
para as primeiras pedaladas.  
Sincopé*

Uma vez que se sabe pouco sobre a morte, o que poderia ser ensinado para as crianças com relação a ela?

É concebível que a morte esteja mais infinitamente próxima de nós do que a própria vida... O que sabemos a respeito?! Nosso esforço, penso, só pode ir na direção de pressupor a unidade da vida e da morte para que ela, pouco a pouco, se manifeste para nós. Preconceituosos como somos contra a morte, não conseguimos soltá-la de suas desfigurações... Acredite, a morte é apenas uma amiga, nossa mais profunda amiga, talvez a única que jamais, jamais se abala com nosso comportamento e hesitações... e isso, é evidente, não no sentido sentimental-romântico, da negação da vida, do contrário da vida, mas nossa amiga justo então, quando, do modo mais apaixonado, mais movido, aprovamos nosso ser-aqui, o acontecer, a natureza, o amor...A vida diz sempre ao mesmo tempo: Sim e Não. Ela, a morte (imploro-lhe que acredite!), é que realmente diz Sim. Ela diz apenas: Sim. Diante da eternidade. (RILKE, 2007 p. 168).

A morte é vista como um dos principais adversários existentes perante a vida. É permeada de mistérios, possibilidades, crenças, medos, mas – principalmente –questionamentos.

Diversas são as dúvidas existentes sobre a morte; poucos se atrevem, todavia, a falar ou pensar no assunto. Afinal, em certos momentos, é melhor não mexer com aquilo que é desconhecido. Mesmo assim, parece ser um instante de surpresa para todos e, ao mesmo tempo,

desperta sentimentos que antes não pareciam tão evidentes – mistura de curiosidade e desconfiança. Filmes são exemplos disso. Na grande maioria, algum dos personagens morre, ou toda a trama tem este fato como base. Instigante e amedrontadora é a morte. Ainda que presente na vida, dela pouco se fala, nela pouco se pensa – quase nunca é compreendida, tampouco aceita.

No campo educacional, o tema parece estar à margem de qualquer discussão realizada. Pode-se utilizar como exemplo:

Em pesquisa bibliográfica praticamente não encontrei referências sobre a questão da morte associada ao contexto educacional e à formação de educadores; por outro lado, em minha experiência profissional, encontro sempre aliada à denúncia dessa lacuna por parte dos professores – ausências mais intrigantes por sabermos todos o quanto a morte está presente no universo escolar, pelas perdas que acontecem na vida de crianças e adolescentes e pela via da morte escancarada, com violência, repentina, brusca e para qual é muito difícil encontrar proteção. (KOVÁCS *apud* BASTOS, 2009, p.18)

Apesar de ser um momento de passagem, como outro qualquer na vida – nascimento, quinze anos, casamento –, prefere-se mantê-lo afastado. É indiscutível, como diria Florenzano (1996, p. 63), que “morte significa uma perda em muitos sentidos: quem morre perde a vida; quem fica perde alguém que ocupava um lugar específico no grupo.” Resumindo: a morte é a única das experiências de vida que não temos como compartilhar com ninguém.

Para Maranhão (1996, p.10), existe a preocupação de iniciar as crianças desde muito cedo nos mistérios da vida, mas se oculta delas a morte e – até mesmo – os mortos, guardando silêncio perante suas interrogações. Elas recebem “informações sobre fisiologia do amor, mas quando se surpreendem com o desaparecimento do avô, alguém lhe diz: ‘vovô foi fazer uma longa viagem’ ou ‘está descansando num bonito jardim’” (idem).

Discutir morte e criança foi um chamariz para que buscasse literaturas infantis que tratassem do tema<sup>27</sup>. Na maioria dos livros

---

<sup>27</sup> Essa ideia não é algo central no texto, mas serve como ilustração da forma como a morte é discutida na infância.

encontrados, a discussão parece fugir de algo real, pois a possibilidade de fantasiar prepondera ante a ideia de falar da morte como algo palpável – um tema permeado de incertezas e, até mesmo, diferenças entre culturas. Dessa forma, surge figuras como: tornar-se uma estrela, ir para uma viagem longa, morar em algum lugar encantado.

Apesar dessas diversas possibilidades de literaturas, uma delas chama a atenção: o livro “O dia em que a morte quase morreu”, de Sandra Branco<sup>28</sup>. No início, já apresenta uma relação estreita entre vida e morte: “No dia em que nascia a vida, nascia, também, a morte.” (BRANCO, 2006, p.5). Pode-se considerá-las ambas como irmãs gêmeas: a vida traria alegria; e a morte, tristeza. As duas brigam e ficam separadas por muito tempo. A vida era uma mulher bela, mas arrogante; já a morte, apesar de também ser bela, acaba ficando escondida, por ser incompreendida. Porém, quando ambas ficam bem velhas, acabam se encontrando, fazem as pazes e decidem realizar um acordo: “a vida seria responsável por ajudar cada um a nascer, crescer e desenvolver; [...] a morte cuidaria deles quando estivessem bem velhinhos ou quando, mesmo ainda jovens, já tivessem cumprido seu papel” (BRANCO, 2006, p. 21). Conclui-se que, desde então, todos passavam pela vida e pela morte.

“O dia em que a morte quase morreu”, apesar de utilizar fantasia e caracterização das personagens vida e morte, trata de mostrar a relação existente entre ambas, levando a criança a compreender que, de alguma forma, elas estão ligadas.

A história retrata, de uma forma simples e delicada, um assunto que, muitas vezes, pode ser colocado de lado, pelos professores, quando surge em sala de aula. Mas será que esses estão cientes da importância que essa formação pode trazer para a discussão sobre a vida? Caso esse assunto surja, será que os professores estão preparados para discuti-lo?

Através de discussões a respeito da vida, por vezes, nega-se a finitude, tentando distanciar esse momento da criança. Por exemplo, não deixando com que ela participe de um velório; buscando explicações fantasiosas para o tema quando alguém morre, seja com a ideia de que a pessoa virou uma estrela no céu, seja substituindo um animal de estimação por outro parecido. Tenta-se distanciar nossa existência de seu fim – o inevitável momento da morte.

---

<sup>28</sup> A ideia aqui não é realizar um juízo de valor questionando se a história está “certa” ou “errada”, ou se é boa para trabalhar o tema da morte; mas sim aguçar a imaginação do leitor via uma forma ilustrativa.

O medo é iminente: passa-se, então, a vivê-lo ao invés de respeitá-lo ou reinterpretá-lo; perde-se a possibilidade de acrescentar mais à formação, deixando de lado questões importantes a serem expostas, bem como vivências de algo fundamental para a formação. O espírito se afasta da possibilidade de estar livre. Se o próprio adulto tem esses temores, o que dizer das crianças, guiadas por eles nos ensinamentos, tendo-os como referência de e para a vida? Como uma criança aprende a lidar com a morte? Em que momento ela pode discutir e expor seus sentimentos com relação a essa passagem da vida? A morte surge no universo do ser humano, em grande parte, simplesmente com a prática. Afinal, não se permite falar de dor, sofrimento e morte com uma criança; apenas de alegria, felicidade e vida. O lado trágico, entretanto, está presente na vida, deve ser discutido e vivenciado.

Criar histórias para tentar amenizar a dor que a morte pode provocar em uma criança é um engano: “mais cedo ou mais tarde, a criança se aperceberá de que mudou a situação familiar e, dependendo de sua idade e personalidade, sentirá um pesar irreparável [...]” (ROSS, 2008, p.11). A narrativa é fundamental para a construção das experiências infantis, mas conseguir lidar com a realidade é fundamental para que as crianças passem do mundo abstrato ao concreto. Dessa forma, cabe aos pais – e até mesmo ao professor – deixar as mensagens claras, tentando explicar da forma simples e sincera o significado da morte, como ainda transparecendo suas próprias incertezas e medos existentes. Afinal, o adulto também não precisa ter todas as respostas necessárias ao que é indagado pelas crianças. Por vezes, ser colocado em xeque – por questionamentos infantis – pode se tornar produtivo à formação das crianças.

Ross (2008) analisa as fases vivenciadas pela criança, bem como as visões dela da morte:

As crianças têm conceitos diferentes sobre a morte [...] Até os três anos, uma criança só se preocupa com a separação, seguida mais tarde pelo temor da mutilação. [...] Depois dos cinco anos, a morte geralmente é vista como um homem, um esqueleto que vem buscar as pessoas. [...] Com o adolescente, as coisas não diferem muito do adulto. [...] Devemos ouvi-los e deixar que exteriorizem seus sentimentos, não importa se de culpa, ira ou simplesmente tristeza. (ROSS, 2008, p.183,184).

Compreende-se que, assim como em todo processo de formação, não existe uma receita pronta, pois cada pessoa é singular: sente, reage e se emociona diferentemente com relação às perdas ao longo de sua vida. Entretanto, cabe ao professor – assim como aos pais – não deixar de trabalhar o assunto de forma verdadeira.

“É preciso reinterpretar a morte” (NIETZSCHE *apud* NASSER, 2008, p.100). Necessita-se perceber e discutir a morte como algo constante no dia a dia das crianças. Isto é parte preponderante dessa reinterpretação: conseguir percebê-la em pequenos movimentos. Bromberg (1999) tem a perspectiva de que a morte deve ser vista de modo amplo, em diferentes situações de vida, as quais podem servir de base para refletir, com as crianças, até mesmo a mudança de uma casa para outra.

Para essa reinterpretação, a morte deve ser vista como um (ou diversos) momento(s) – dependerá da forma de análise – da vida.

A morte que rouba, violenta, ataca, frustra, limita, etc., é um sintoma mórbido do homem cujo tempo é aquele do pai que devora os seus próprios filhos. Com a adesão à eternidade do instante, passamos a ser completos e a morte nunca chega. (NASSER, 2008, p.108).

A morte, conforme bem expõe Nasser (2008), não deve ser vista como algo exterior, hostil e inanimado à vida, pois isso seria (um caminho para) desvalorizar a existência. Vida e morte, portanto, têm essa ligação real, o que deve ser favorecido por um trabalho com as pequenas mortes diárias. Filosofar sobre a morte torna-se uma forma ampliada e reflexiva sobre a própria vida. Conscientizar-se dos processos finitos de vida permite entender nossos próprios corpos como – também – finitos.

Melo (2006) aponta a necessidade de uma educação para a morte. A escola seria a ponte para existir uma possível conversa entre pais, alunos e educadores, a fim de trabalhar e lidar com as perdas a que todos estão sujeitos. A autora remete a ideia de morte às pequenas escolhas que realizamos ao longo da vida:

A morte refere-se também aos nossos projetos, às possibilidades que visualizamos e escolhemos no presente. Quando optamos por uma coisa, deixamos outra de lado; assim, podemos dizer que vivenciamos a perda ou a morte daquilo que deixamos de escolher. (MELO, 2009, p. 3).

O tempo da criança é diferente do da pessoa adulta. Não se pode julgar como aquela concebe a ideia de morte, caso não se permita sua expressão. Assim, pode ser aberta uma janela de discussão sobre o tema – quando ele surge em seus mais diversos meios –, seja com a ideia da morte física, seja no estabelecimento de paralelos reflexivos nos momentos de mudança na vida das crianças, relacionados com diversos processos de finitude que elas podem vivenciar.



#### 4. MORTE: UMA PRÁXIS INTERROGATIVA<sup>29</sup>? – CONSIDERAÇÕES FINAIS

*De novo, mais uma vez,  
outra vez quem sabe...  
François Muleka*

Permito-me utilizar do espaço das considerações finais para iniciar expressando-me com um poema de minha autoria.

##### **Pensar na morte**

Pensar na morte  
não me faz morrer,  
mas pensar na morte  
pode me auxiliar a viver.  
Caminhando por entre a vida  
e vivendo permeado de morte,  
não me dá nenhum suporte!

Trabalhar estudar correr  
Dirigir escrever pensar  
Conversar compartilhar comer  
Brigar amar falar...

Ufaaa.... mais fôlego....

Chorar defecar rir  
Lavar olhar sentir  
Jogar banhar discutir  
Ganhar perder partir...

E o que a gente leva da vida?

Estar vivo e viver são duas coisas diferentes.  
Penso, logo existo, dirão...

---

<sup>29</sup> Tomando a empréstimo de Viesenteine, em palestra proferida no PPGE, intitulada “Formação como práxis autogenealógica em Nietzsche”, em 2014.

E quem disse que existir é viver?  
Podemos existir e estar ausentes...

Ausentes das experiências,  
ausentes por medo,  
ausentes para os parentes,  
ausentes do verdadeiro enredo.

Distante desse enredo da vida  
que pode retornar eternamente,  
em busca de um além do homem,  
talvez alcançado pela solidão.  
Dane-se!  
Deus está morto  
e você ainda não!

Não deixe o dia te engolir,  
não deixe a vida passar,  
bem ou mal,  
certo ou errado...  
Esqueça!  
A vida não é um quadrado.

Pretende viver  
esteticamente estático?  
Deixe de ser  
tão apático!  
Vá...  
Viva...  
Movimente o movimento rotineiro,  
deixe do seu modo.  
Mude as mudanças mundanas.

Mas pode ficar calmo...  
E nem precisa querer  
contar com a sorte,  
afinal, se nada der certo,  
o final de tudo, você já sabe...  
É a morte!

Pensar sobre a morte talvez seja fundamental para valorizar a vida. Pensar sobre a morte talvez seja fundamental. Pensar sobre a morte talvez seja. Pensar sobre a morte, talvez. Pensar sobre a morte. Pensar sobre. Pensar!

Ao longo de todo o texto, levanto alguns questionamentos. Entre eles estão:

Pode-se passar por um processo verdadeiro de formação humana sem refletir sobre a morte? Sem acreditar que ela pode nos afetar? Ou ainda, em que medida ela pode nos auxiliar nessas discussões?

Poderia haver um melhor começo do que falar sobre a morte? Afinal, o que seria a morte, além de um novo início? Será que ela pode ser tratada como um início?

Qual seria o papel da escola, lugar especialmente dado a pensar a formação humana, nesse contexto?

Porém, quando a morte surge na vida, qual pode ser a verdade? Existe alguma verdade? Ou ainda, o que se pode aprender com essa repentina mudança no caminho da vida?

Em que medida o processo de formação humana é também um processo de reflexão sobre a morte?

E a reflexão sobre a morte seria um enfrentamento da própria vida?

Uma formação que contemple questões sobre a morte é possível?

Quais os tipos de educador e formação necessários para abarcar essa carga, em alguns momentos, excessivamente pesada?

Um enigma que acompanha a humanidade há muito tempo, mas o que ela gostaria de nos mostrar?

Existe algum ensinamento que a morte pode nos trazer? De que forma se pode desvendar esses mistérios?

Qual seria a medida e quando poderia ser iniciada a discussão, conscientização e reflexão sobre a morte?

Formamo-nos, para que no final possamos morrer. A morte deveria ou poderia ser um tema discutido desde a infância?

Tais questões parecem que se identificam com uma *práxis interrogativa*, conforme sugere Viesenteiner, à qual uma filosofia da educação não deveria fugir tendo em vista o próprio caráter de finitude da formação humana.

Não tenho a pretensão de respondê-las nessas considerações finais. Talvez, em alguma medida, algumas respostas surgiram ao longo do texto, mas nesse momento escrevo apenas considerações, não conclusões finais. Acredito que, através de questionamentos, podem-se construir novas possibilidades – elaborar e reelaborar caminhos – para traçar e, consequentemente, (re)pensar a ideia de formação.

A filosofia da educação nos proporciona a possibilidade de produzir algumas reflexões que, em algum momento, pareceram-nos distantes, impertinentes ou, ainda, impossíveis de serem concretizadas. Tal ideia traz similaridade com o tema da morte, uma vez que esta pode, também, parecer-nos distante e impertinente. Em alguns momentos, podemos nos sentir (como) seres eternos, mas por que isso acontece? Talvez pelo simples fato de que, em nossas rotinas aceleradas de vida, não nos damos conta de que estamos – a todo instante – morrendo.

Particularmente, compreendi o sentido da vida ao perder um ente querido – meu pai – e foi apenas nesse instante que a morte passou a significar algo pra mim. Tornou-se uma experiência à medida que, nesse momento, ela me tocou, ou melhor, atravessou-me de uma forma que me incomodou. Nesse instante, compreendo que muitas coisas já morrem para mim, mas nunca haviam me tocado de forma que eu pudesse refletir sobre a vida que vivo.

Temos processos finitos em todos os instantes: desde o momento em que nascemos – perdemos o contato com o líquido amniótico, que nos permite ficar aconchegados no ventre de nossas mães –, até o momento em que mudamos de casa, escola ou cidade; ou ainda quando perdemos ou quebramos o brinquedo de que mais gostamos. Tudo isso parece ser passageiro, substituível. Quando damos conta do processo finito – no qual o que perdemos é insubstituível, ou impossível de voltar a ver –, é nesse momento que temos contato com o fim, com o término de um ciclo, com a verdadeira morte que tanto parece nos assustar.

Nesse instante, entra um fator primordial para tal fato: os sentimentos envolvidos. Eles não são feitos por uma escolha – como no fim de um relacionamento, em que uma das partes já não se sente bem com a outra e tudo acaba –, mas determinados pela própria vida, ou por seu limite. Cabe a nós, afetados por esse instante, compreender de alguma forma como lidar com essa situação. Como os pais não gostam de falar dela e os professores não sabem como lidar com ela, aparece-nos sem nenhum manual de instruções: somos obrigados a absorver e pensar um meio para não cair no eterno sofrimento por algo que não teremos mais.

Parece estar claro que, apesar de ser um assunto “velado”, a morte nos persegue, está a um passo de nós mesmos. Na medida em que caminhamos dez passos de vida, ela caminha nove; quando caminhamos mais vinte, ela caminha dezenove; e, assim, a morte acompanha a vida. Por alguns instantes ela estica forte seu braço e, com a ponta do dedo, toca-nos – esse pode ser o momento em que somos alertados de alguma forma sobre a finitude da vida – como quem diz: “Preste atenção! Olhe bem para a vida, continue caminhando, pois eu ainda estou aqui, bem atrás

de você!” E nós, com diversos afazeres, apenas sentimos um leve incômodo; muitas vezes, não lhe damos atenção suficiente e continuamos caminhando, na estrada da vida, sem perceber que a morte continua nos seguindo.

Caso você ainda não tenha se dado conta, em algum momento a morte lhe abraçará, assim como abraçará a pessoa que hoje está a seu lado, a que já esteve a seu lado e as que ainda irão aparecer. A única forma de nos prevenirmos de um abraço surpresa e assustador é na compreensão de que a morte está presente na vida, em todos os momentos e em todos os espaços pelos quais passamos.

Dentro dessa breve pesquisa durante a dissertação, busquei caracterizar de que forma a morte pode ser uma auxiliar para a formação humana da vida, tentando perceber em que medida uma está imbricada na outra, de que forma conceitos tão opostos podem ser relacionados e como um tema tão fugaz teria necessidade e potencialidade para ser discutido com crianças. Em momento algum se pretendeu qualificar ou quantificar possíveis dores que existem ao longo da vida. Não se nega o lado trágico existente nela, mas a questão perpassa outro ponto – e aqui volto a me autorizar para levantar novos questionamentos: qual o sentido de nos tornarmos professores? Quais responsabilidades estão em nossas mãos, além daquelas escritas em leis, diretrizes, projetos políticos pedagógicos? Qual a nossa contribuição dada àquelas pessoas que nos prontificamos a auxiliar no processo formativo?

Em certa medida, a formação poderia ser comparada à morte e, ao mesmo tempo, à vida. Em todo instante formativo, uma parte nossa é morta, pois um novo conceito surge, uma nova definição parece ser mais adequada, uma nova opinião torna-se mais válida. É nesse “novo” e “nova” que a vida renasce, que outra possibilidade de olhar, com outros olhos, outras nuances, parece despontar – surge uma nova aurora.

Quando falamos em formação, acredito não haver prioridades em assuntos postos em pauta, mas tenho total compreensão de que não existem discussões e/ou reflexões desinteressantes, desnecessárias ou descabidas. Tudo aquilo que faz parte do universo que nos envolve cabe na pauta da formação humana.

Não penso a morte como assunto que deve ser prioritário em uma sala de aula, mas se faz necessário discutir sobre ela quando aparece, não apenas desviar o assunto. Se surge esse assunto, existe uma demanda de quem o trouxe, principalmente no que diz respeito às crianças, que são seres em início de formação. Mas quais seriam as dificuldades delas para aceitar ou tratar o tema?

Montaigne nos propõe um filosofar sobre a morte, pois filosofando aprenderíamos a morrer, aprenderíamos a olhar a vida com outros olhos, por uma nova perspectiva. Nietzsche proporciona um reposicionamento de um olhar sobre a vida e a formação para a vida, desmistificando a ideia de que esta seria apenas alegria e felicidade, provando e provocando uma reinterpretação daquilo que julgamos certo ou errado, bem ou mal. Portanto, seria a morte algo ruim? Seria esse processo de finitude da vida desprovido de qualquer qualidade reflexiva? Como agregarmos possibilidades à formação humana?

Em seu trabalho, Elizabeth Ross conseguiu traçar cinco fases possíveis para quem está no final de sua vida, bem como para aqueles que perderam alguém querido. Mas será que essas pessoas tinham, anteriormente, real noção dos diversos processos de finitude que lhes ocorreu? Os arrependimentos existentes, ao longo do viver, seriam de alguma forma reestruturados se esse assunto fosse colocado em pauta? E ainda, e talvez, como as crianças entendem a vida e a morte? Qual o verdadeiro sentido que elas traçam quando lhes perguntamos: “O que é a vida?” ou “O que é a morte?”

Chego ao final da dissertação, mas não deixo de continuar o exercício do questionamento, não me convenço pelos argumentos que trouxe – reflito auxiliado pela filosofia da educação. Busco levantar mais questionamentos, pois essa é a base que se deixa desestabilizar no horizonte de novos, e talvez, menos concretos posicionamentos. Afinal, qual seria a graça de concretar um mar de possibilidades? Prefiro deixar uma abertura para que essa pesquisa possa ser o carro-chefe de uma nova jornada de diversas possibilidades, em busca de um sentido à vida.

Tudo aquilo que existe antes da vida, ou depois da morte, permanece como grandes mistérios. Cabe a nós compreendermos qual a verdadeira razão de estarmos vivos. Qual é a chama que, durante o viver, permanece acesa, aquecendo-nos e movimentando-nos? Qual é o sentimento que nos cabe para que possamos acordar todos os dias e viver mais um dia? Qual a possibilidade de refletirmos sobre “vid**AMOR**te”?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ANTUNES, D. "**Da educação das crianças" em Montaigne**: uma ideia de formação humana. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ÀRIES, P. **História da morte no ocidente**: da idade média aos nossos dias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. Edição especial.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2006. 363 p.

BASTOS, C. R.; MARTINS, I. G. **Comentários à Constituição Federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. São Paulo: Saraiva, 1998. 8 v.

BRANCO, S. **O dia em que a morte quase morreu**. Ilustrado por Elma. São Paulo: Editora Salesiana, 2006.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização dos textos por Alexandre de Moraes. 29. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRICEÑO-LEON, R. Sete teses sobre la educación sanitaria para la participacion comunitaria. **Cad. Saúde Pública**, v.12, n. 1, p. 7-30, mar. 1996.

BROCANELLI, C. R.; PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. da. **Introdução à filosofia da educação**: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007.

BROMBERG, M. H. P. F. Morte não é castigo. Entrevistadora: Janete Leão Ferraz. **Revista Isto é**, São Paulo, n. 1541, p. 5-9, abr. 1999.

CAMBI, Franco. **Historia da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999. 701 p.

CARMO, R. K.; COBO, G. A.; HELLMANN, F. A relação de interagência sob a perspectiva da abordagem centrada na pessoa. **Cadernos de Naturologia e Terapias Complementares**, Palhoça, v. 1, p. 29-41, 2012.

CORDEIRO, R. C. Nietzsche: Desertificação e Niilismo. **Revista Teias**, v. 14, n. 32, p. 129-144, maio/ago. 2013.

DÍAZ GENIS, A. **El eterno retorno de lo mismo: o el terror a la historia**. Montevideo: Ediciones Ideas, 2008. 183 p.

\_\_\_\_\_, A.; PUCHET, C. E. (Comp.). **Inquietud de sí y educación: hacia un replanteo de la filosofía de la educación**. Montevideo: Grupo Magro, 2010. 254 p.

\_\_\_\_\_, A.; CALABRIA, R. (Comp.). **Actualidad de Nietzsche: a propósito de los fragmentos póstumos**. Montevideo: Universidad de la República, 2012. 247 p.

DICIONARIO de pedagogia labor. Dirección por Victor Garcia Hoz. Barcelona [Espanha]: Labor, 1970.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n.81, p. 21-47, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 184 p.

FLICKINGER, Hans-Geörg. Para que filosofia da educação? : 11 teses. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 15-22, jan./jun. 1998.

FLORENZANO, M. B. **Nascer, viver e morrer na Grécia antiga**. Coordenação Maria Lígia Prado, Maria Helena Capelato. São Paulo: Atual, 1996.

FONTE da vida. Direção: Darren Aronofsky. Produção de Eric Watson. Roteiro: Darren Aronofsky. Música: Clint Mansell. Eua: Warner Bros e New Regency, 2006. (96 min.), DVD, son., color. Legendado.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do sujeito**. Tradução: Márcio Alves da Fonseca, Selma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GIACOIA, O. J. **Nietzsche x Kant**: uma disputa permanente a respeito de liberdade, autonomia e dever. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do saber, 2012.

HAAR, M. "Vida e totalidade natural". In: **Cadernos Nietzsche**. São Paulo: GEN, 1998. 5 v.

HARDT, L.; MOURA, R. S.; BARBOZA, H. As várias faces estéticas na formação humana: o fecundo universo da filosofia da educação. **Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)**, v. 19, p. 8-108, 2014.

HARDT, L. S. Entre as manobras da mão e do espírito: o assombro da formação humana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 769-788, jul./set. 2013. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 22 de novembro de 2013.

HELLMANN, F.; MARTINS, G. T. Sentidos da Educação, Arte e Saúde na Relação de Interagência. In: HELLMANN, F; WEDEKIN, L. M.; DELLAGIUSTINA, M.. (Org.). **Naturopia Aplicada**: reflexões sobre saúde intergal. Tubarão: Editora Unisul, 2008. 1 v., p. 57-67.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2922 p.

HUIZINGA, Johan. **O outono da idade média**: estudo sobre as formas de vida e de pensamento dos séculos XIV e XV na França e nos Países Baixos. Tradução: Francis Petra Janssen. São Paulo: CosacNaify, 2010. 656 p.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 1413 p.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999. 107 p.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaio de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. Infância e Filosofia. In: SARMIENTO M.; GOUVEA M. C. S. de (Org.). **Estudos da Infância**. Educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 1 v., p. 40-61.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.) **A infância e sua educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jan./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010. 207 p.

LIMA, M. R. C. de. **Paulo Freire e a administração escolar**: a busca de um sentido. Rio Grande do Sul: Líber Livro, 2007.

LUZURIAGA, L. **Dicionário de pedagogia**. Buenos Aires: Losada, 1962.

MELO, M. do S. N. de A morte como objeto de escolarização: uma proposta de pesquisa. **Travessias: pesquisa em educação, cultura, linguagem e arte**, n. 2, 2006. Disponível em: [e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/2892/2288](http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/2892/2288)  
Acesso em: 14 de Maio de 2014.

MONTAIGNE, M. de. **Os Ensaios**: livro I. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultura, 1996. 511 p.

MOREY, M. **Friedrich Nietzsche uma biografia**. Rio grande do Sul: Unisinos. 2005. 122 p.

OLIVEIRA, J. R. Apontamentos sobre a influência de Montaigne sobre Nietzsche nos escritos do segundo período. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 14, p. 123-145, 2009.

NASSER, E. Nietzsche e a morte. **Cadernos de Filosofia Alemã**, v. 11, p. 99-110, 2008.

NIETZSCHE, F. W. **A Gaia Ciência**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_, **Além do bem e do mal: prelúdio de uma filosofia do futuro**. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_, **A origem da tragédia**. São Paulo: Moraes, 1999.

\_\_\_\_\_, **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_, **Escritos sobre educação**. Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_, **Vontade de Potencia**. Tradução: Antonio Carlos Braga e Ciro Mioranza. São Paulo: Escala. 2010. 1 v.

PLATÃO. **Diálogos**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

RIBEIRO, R. J. O absurdo e a maravilha. **Filosofia**, São Paulo: ano 5, n. 58, p 36-37, 2011.

RILKE, R. M. **Cartas do poeta sobre a vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROCHA, R. de C. L. da. **História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes**. Guarapuava: Analecta, 2002. p. 51-63.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou, da educação**. 3. ed. São Paulo: Difel, 2004.

SAVATER, F. **As perguntas da vida**. Tradução: Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SÊNECA, L. A. **Aprendendo a viver**. Tradução: Lúcia Sá Rebello. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010. 144 p.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-81.

SUAREZ, R. Nota sobre o conceito de bildung (formação cultural). **Kriterion**, v. 46, n. 112, p. 191-198, 2005.

SKLIAR, C. Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos em la Educación. In: SOUZA, A. M. B.; BARBOSA, I. B. (Org.). **Cuidar da educação, cuidar da vida**. Florianópolis: 2011. p. 63-80.

SOFOCLES; PEREIRA, M. H. da R. **Antígona**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992. 115 p.

SOBRINHO, N. C. de M. **A Pedagogia de Nietzsche**. In: NIETZSCHE, F. Escritos sobre Educação. Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

STAROBINSKI, J. **Montaigne em movimento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 325 p.

VALLE, I. R. Sociologia brasileira da Educação: entre transmissão e produção de saberes. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia da Educação**: currículo e saberes escolares. Florianópolis: EDUFSC, 2011. p. 75-85.

VIESENTEINER, J. L. 'Aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever': condições integrantes do conceito de Bildung no Crepúsculo dos Ídolos de Nietzsche. In: DIEZ, Carmen Lucia. (Org.). **Instigar a pensar e a questionar**: o sentido do ensino da filosofia. São Paulo: Mercado de Letras, 2012. 1 v., p. 13-35.

VIESENTEINER, J. L. O homem como somatória unitária de Erlebnisse (vivências) em Nietzsche. **Filosofia e Educação**, v. 6, p. 76-94, 2014.

WARE, B. **Antes de partir**: uma vida transformada pelo convívio com pessoas diante da morte. Tradução: Chico Lopes. São Paulo: Geração Editorial, 2012.

WEBER, J. F. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Eduel, 2011. p. 167 – 250.

WOTLING, P. **Vocabulário de Nietzsche**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

XAVIER, M. L. **Questões de filosofia na Idade Média**. Lisboa: Edições Colibri, 2007.