

**BNCC E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA  
CONCEPÇÃO NIETZSCHIANA DE FORMAÇÃO PARA A CULTURA****BNCC AND TEACHER FORMATION: AN ANALYSIS FROM  
NIETZSCHEAN CONCEPTION OF FORMATION FOR CULTURE.****BNCC Y FORMACIÓN DE PROFESORES: UN ANÁLISIS DESDE LA  
CONCEPCIÓN NIETZSCHEANA DE FORMACIÓN PARA LA CULTURA.**

Giovana Carmo Temple<sup>1</sup>  
Fabio Monteiro de Moraes<sup>2</sup>

**RESUMO**

Considerando o contexto da Reforma do Novo Ensino Médio (2017), buscou-se promover possíveis aproximações entre os apontamentos críticos feitos pelo jovem Nietzsche, acerca do processo de industrialização pelo qual passou a educação alemã de sua época, e os princípios formativos da BNC-formação (2019). Para tanto, analisou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação docente da educação básica e as conferências “Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino” (1872). A atualidade das contribuições do filósofo alemão sobre educação na modernidade, permitiu-nos lançar luzes sobre os principais dilemas atualmente enfrentados pela educação brasileira a respeito da Reforma do Novo Ensino Médio e da BNCC. Os resultados desse trabalho denunciam um modelo educacional em curso no Brasil, cujos princípios formativos estão alinhados a interesses muito específicos, o que nos levou a concluir que, no âmbito da Reforma, o interesse do Estado, alinhado aos interesses empresariais, resume-se a formar professores-treinadores aptos a incorporar e transmitir as habilidades e as competências técnico-profissionais preestabelecidas pelas DCNs.

**Palavras-chave:** formação de professores; BNCC; formação para a cultura; Nietzsche.

**ABSTRACT**

Considering the context of the New High School Reform (2017), efforts were made to promote possible connections between the critical observations made by the young Nietzsche regarding the industrialization process that German education underwent in his time, and the formative principles of the National Curricular Base for Teacher Education (BNC-formação) in 2019. To achieve this, the National Curricular Guidelines (DCNs) for teacher education in basic education and the conferences "On the future of our educational institutions" (1872) were analyzed. The relevance of the contributions of the German philosopher to education in modernity allowed us to shed light on the main dilemmas currently faced by Brazilian education regarding the New High School Reform and the National Common Core Curriculum (BNCC). The results of this work reveal an ongoing educational model in Brazil, whose formative principles are aligned with very specific interests. This led us to conclude that, within the Reform, the State's interest, aligned with business interests, boils down to forming trainer teachers capable of incorporating and transmitting the technical-professional skills and competencies predetermined by the DCNs.

**Keywords:** teacher formation; BNCC; formation for culture; Nietzsche.

<sup>1</sup>Dra. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), giovanatemple@ufrb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9881-5440>

<sup>2</sup>MSc. Universidade Federal de Alagoas (UFAL), fabiocienciasociais@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6577-2672>

## RESUMEN

Considerando el contexto de la Reforma del Nuevo Bachillerato (2017), se buscó promover posibles conexiones entre las observaciones críticas hechas por el joven Nietzsche sobre el proceso de industrialización que experimentó la educación alemana en su época y los principios formativos de la BNC-formación (2019). Para ello, se analizaron las Directrices Curriculares Nacionales (DCNs) para la formación docente en educación básica y las conferencias "Sobre el futuro de nuestros establecimientos de enseñanza" (1872). La actualidad de las contribuciones del filósofo alemán sobre la educación en la modernidad nos permitió arrojar luz sobre los principales dilemas que enfrenta actualmente la educación brasileña con respecto a la Reforma del Nuevo Bachillerato y la BNCC. Los resultados de este trabajo denuncian un modelo educativo en curso en Brasil, cuyos principios formativos están alineados con intereses muy específicos. Esto nos llevó a concluir que, en el ámbito de la Reforma, el interés del Estado, alineado con los intereses empresariales, se reduce a formar profesores-entrenadores capaces de incorporar y transmitir las habilidades y competencias técnico-profesionales preestablecidas por las DCNs.

**Palabras clave:** formación de profesores; formación para la cultura; Nietzsche.

## INTRODUÇÃO

Tendo em vista os avanços da Reforma do Novo Ensino Médio (2017), da Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica de 2019 (BNC-Formação) que, em conjunto preconizam um modelo educacional ancorado nos pressupostos neoliberais e submetem os licenciandos à lógica formativa do treinamento de competências técnicas em detrimento da formação humanística, isto é, voltada para a valorização da cultura<sup>3</sup>, buscamos analisar a formação de professores no contexto do referido conjunto de medidas reformistas, partindo da perspectiva crítica do filósofo Nietzsche sobre o *gymnasium* alemão, correspondente ao que hoje chamamos de ensino médio no Brasil (SOBRINHO, 2011). Isto é, uma perspectiva que se opõe radicalmente à cultura moderno-capitalista e aos seus pressupostos “democráticos” de igualdade (no sentido de padronização, uniformização ou planificação e massificação cultural), domesticação e construção de subjetividades dóceis e obedientes. Assim, inspirado pelos seus estudos sobre a cultura grega, sobretudo os pré-socráticos e os helênicos, Nietzsche propõe outra concepção de educação e cultura, pautada no cultivo das forças ativas, no cultivo de si, na afirmação da vida, da criatividade e das potências criadoras de valores humanos.

---

<sup>3</sup> Sobre a cultura, afirma Nietzsche (2020, p. 9): Cultura (*Kultur*) é antes de tudo, unidade de estilo artístico em todas as expressões de vida de um povo. Saber muitas coisas e ter muitas qualificações não é, por conseguinte, um meio necessário da cultura, tampouco um sinal dela, e combina muito mais, em caso de necessidade, com o contrário da cultura, com a barbárie: ou seja: com a ausência de estilo ou com a caótica confusão de todos os estilos.



Constituído como objeto de estudo desse trabalho, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da formação docente no âmbito da BNC-Formação e sua noção de competência, à luz das críticas às tendências educacionais apontadas pelo jovem Nietzsche nas cinco conferências de 1872, a seguinte questão é formulada: qual é o modelo de professor que se almeja forjar a partir da concepção pedagógica estabelecida pela BNC-Formação?

O perfil docente que se busca forjar sob a égide dessas diretrizes para a formação do magistério é algo que precisa ser interrogado e questionado, pois as subjetividades das pessoas são constituídas nas atividades sociais cotidianas. Assim, considerando que o trabalhador brasileiro cumpre uma jornada mínima de 8 horas de trabalho por dia e que os professores da educação básica integram essa categoria, argumenta-se que parte das subjetividades desses docentes são forjadas e transformadas no contexto de suas atividades laborais. Por exemplo:

Uma pesquisa impõe às pessoas envolvidas em suas atividades um processo formativo que exige para seu exercício a personificação da forma social pesquisador. Personificação que ocorre em um processo lento, que perfaz a transformação de uma pessoa em pesquisador. Há neste processo uma objetividade que transforma subjetividades pessoais em subjetividades laborais, com isso desterritorializa modos de vida por outros modos de vida que definem trajetórias de vida (BEZERRA, 2019, p. 472).

Nossa maneira de pensar, sentir e agir é fruto da incorporação das regras (estruturas) das esferas sociais em que transitamos ao longo da nossa trajetória de vida, incluído a esfera do trabalho. Sendo assim, acreditamos que a partir do projeto de formação docente estruturado por uma base profissionalizante, isto é, que busca menos a formação cultural e mais a especialização ou instrumentalização técnico-profissional, contribuiremos para legitimar um modelo de formação (das subjetividades) de professores úteis aos interesses de um projeto de sociedade no qual a lógica do mercado é soberana.

Objetivamente, este trabalho foi dividido em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, *A concepção e as críticas de Nietzsche sobre a educação de sua época*, identificamos as concepções críticas do Nietzsche sobre educação, bem como suas análises sobre o modelo e as tendências educacionais dos estabelecimentos de ensino alemão de sua época. Na segunda seção, *BNC-formação à luz do jovem Nietzsche*, correlacionamos os princípios formativos que constituem as DCNs para formação de professores com os apontamentos críticos de Nietzsche, de modo a ressaltar que muitas das tendências apontadas pelo filósofo alemão a respeito da

educação básica e da formação docente, apesar de partirem de uma análise específica da realidade alemã do século XIX - conforme alerta o próprio filósofo -, podem ser identificadas empiricamente no modelo de educação e formação em curso no Brasil, como afirma (SOBRINHO, 2003, p. 33, grifo nosso):

[...] embora as contribuições do filósofo alemão tenham sido produzidas em outra época, é possível aventar a hipótese de que grande parte de suas críticas guardam ainda uma grande atualidade e podem ser aplicadas em outros contextos. Pois lidam com a educação na modernidade que não é uma especificidade alemã. *Algumas tendências pedagógicas que ele descortinou na sua época se tornaram critérios de políticas educacionais em muitos outros lugares, no Brasil, por exemplo.*

Impulsionados pelas críticas dos pesquisadores, professores, estudantes e entidades educacionais, que apontam a Reforma do Novo Ensino Médio como a retomada das políticas neoliberais dos anos 1990, e também, pelo postulado de Sobrinho (2003), acerca das tendências educacionais do século XIX terem sido critérios de políticas educacionais no Brasil, concentramos esforços em estudar e analisar o documento da Resolução CNE/CP Nº 2, de 2019, que define as DCNs para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação, a fim de identificar os princípios que orientam a formação docente no âmbito da Reforma do Novo Ensino Médio (2017). Na sequência, buscamos compreender a concepção de educação e cultura no pensamento do jovem Nietzsche, partindo da análise das cinco conferências proferidas pelo autor entre 16 de janeiro a 23 de março de 1872, na universidade da Basileia, na Suíça, quando ainda era um jovem professor universitário.

A respeito das demais referências bibliográficas utilizadas nesse trabalho, adotamos o seguinte procedimento: sobre a concepção nietzschiana de educação, além das cinco conferências proferidas pelo filósofo, foram selecionados oito trabalhos que abordam o tema da educação e da cultura, bem como a crítica do filósofo à modernidade, de modo a enriquecer nossa compreensão sobre o pensamento de Nietzsche acerca da educação. Como critério de escolha dos trabalhos, foi definido os seguintes pontos: 1) coerência com o tema; 2) produzido por pesquisadores da área da educação, ensino ou filosofia; 3) um dos autores ser professor universitário ou ligado a um programa de pós-graduação.

**Tabela 1:** Trabalhos sobre concepção de educação e de cultura em Nietzsche.

AUTOR(A)	TÍTULO	VEICULAÇÃO	ANO
Cláudia Cristiane Levandoski e Fabrício Fonseca Machado	A educação nos escritos do jovem Nietzsche	Saberes / UFRN	2018
Alexandre Alves	A crítica de Nietzsche ao ideal alemão de Bildung	Revista Trágica / UFRJ	2018
Rosa Maria Dias	Nietzsche: Educador da Humanidade	Revista Lampejo / Apoená	2012

Samuel Mendonça	Massificação humana e a Educação Aristocrática em Nietzsche	ETD. Educação Temática Digital / Unicamp	2011
Vanilda Honória Santos	Educação como crítica da modernidade em Nietzsche	Horizonte Científico / UFU	2010
Rosa Maria Dias	Cultura e educação no pensamento de Nietzsche	Impulso / Metodista de SP	- <sup>4</sup>
Rodrigo Cardoso Ventura	A estética da existência. Foucault e Psicanálise	Cógito / Círculo Psicanalítico da Bahia	2008
Rosa Maria Dias	Nietzsche Educador	Livro / Editora Scipione - SP	1991

Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos trabalhos sobre a BNC-Formação, além da resolução mencionada, foram selecionados mais cinco artigos que problematizam o projeto educacional da Reforma do Novo Ensino Médio (2017), da BNCC (2018) e da BNC-Formação (2019). Como critérios de seleção desses trabalhos, consideramos os seguintes aspectos: 1) coerência com o tema; 2) produzido por pesquisadores da área da educação ou do ensino; 3) um dos autores ser professor universitário ou ligado a um programa de pós-graduação.

**Tabela 2:** Trabalhos sobre a Reforma do Novo Ensino Médio e a BNC-Formação.

AUTOR(A)	TÍTULO	VEICULAÇÃO	ANO
Diomar Caríssimo Selli Deconto e Fernanda Ostermann	Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente	CBEF / UFSC <sup>5</sup>	2021
Neuza Ferreira Rodrigues e Sônia Maria Lira Ferreira	As implicações da Reforma do Novo Ensino Médio na prática e na formação docente em Filosofia	Filosofia e Educação / Unicamp	2021
Ronaldo Antonio Gollo Junior e Elisabete Ferreira Esteves Campos	Uma leitura freireana sobre a BNC-Formação: a persistência no erro epistemológico do bancarismo	Educação & Linguagem / Metodista de SP	2021
Manuella de Aragão Pires e Livia de Rezende Cardoso	BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo	Série-estudos / UCDB	2020
Graça Regina Franco da Silva Reis e Rafael Marques Gonçalves	Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista	Série-estudos / UCDB	2020

Fonte: Elaboração própria.

Além da resolução e do parecer ligado à Reforma do Novo Ensino Médio, das conferências de 1872 e das referências destacadas nas tabelas 1 e 2, outros materiais foram consultados, como, por exemplo, a primeira e a terceira intempestiva intituladas *Schopenhauer como educador* e *David Strauss, o confessor e o escritor*, ambas de autoria de Nietzsche.

<sup>4</sup> Não encontramos referências sobre o ano de publicação deste trabalho.

<sup>5</sup> Caderno Brasileiro de Ensino de Física.



## A CONCEPÇÃO E AS CRÍTICAS DE NIETZSCHE SOBRE A EDUCAÇÃO DE SUA ÉPOCA

Apesar das contribuições de Nietzsche a respeito da educação serem quase invisíveis aos olhos dos pesquisadores do campo educacional no Brasil, em parte pela publicização de inferências equivocadas<sup>6</sup> feitas por autores influentes, como por exemplo Lukács, para citar um caso famoso, que na construção de sua crítica à Nietzsche, associando-o ao Nazismo, tomou como parâmetro de sua análise, entre outras coisas, uma carta falsificada por Elisabeth Förster-Nietzsche, irmã do filósofo (MONTINARI 2002). Ainda assim, os escritos pedagógicos de Nietzsche, se é que podemos classificar dessa forma, constituem-se em uma fortuna crítica essencial. "A dimensão propriamente pedagógica dos seus escritos não pode, sob pena de lacuna na compreensão do sentido da sua obra, ser descartada, minimizada ou deixada de lado" (SOBRINHO, 2003, p. 8). Para Sobrinho, Nietzsche foi tanto um mestre da filosofia quanto um filósofo da educação.

A temática da educação em Nietzsche pode ser encontrada ao longo de toda sua produção intelectual, incluindo as correspondências que mantinha com professores e amigos. No entanto, é no conjunto das cinco conferências *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, proferidas por ele entre 16 de janeiro a 23 de março de 1872, na universidade da Basileia, que encontramos boa parte das concepções pedagógicas que o acompanharam por toda vida.

Ainda que mais de 150 anos tenha se passado, dois aspectos se entrelaçam e fazem da concepção formativa do jovem Nietzsche e de suas críticas à educação, contribuições singulares ao atual contexto educacional brasileiro. Primeiro, pela atualidade das críticas disferidas às tendências modernas da educação alemã do século XIX. Sobre este aspecto, afirma Scarlett Marton no prefácio do livro *Nietzsche Educador*, de Rosa Maria Dias:

Ao percorrer o texto das conferências Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino, proferidas por Nietzsche há mais de cem anos, um leitor desatento poderia supor ter diante dos olhos um livro que acaba de ser escrito (MARTON, 1991, p.7).

Segundo, pelo fato de que suas críticas e contribuições nos permitem iluminar dilemas e desafios educacionais atuais, pois como vimos através da afirmação de

---

<sup>6</sup>Antônio Cândido, em um artigo chamado O portador, publicado em 1946, no Diário de São Paulo, menciona tais equívocos em relação à Nietzsche e apresenta sua filosofia como aquela que possibilita meios para uma nova concepção do ser humano.



Sobrinho (2003), algumas tendências que Nietzsche desvelou em sua época se tornaram critérios de políticas educacionais em outros lugares, incluindo o Brasil.

A fim de abordar a concepção educacional nietzschiana, suas críticas e contribuições acerca da educação de sua época, dividimos esta seção em 2 partes: 1) *A concepção de educação do jovem Nietzsche*; e 2) *Críticas às tendências modernas da educação alemã do século XIX*.

## A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO JOVEM NIETZSCHE

A educação tem um lugar de destaque na filosofia do jovem Nietzsche. Para ele, estabelecimento de ensino é lugar de reflexão, cultivo do espírito crítico honesto e das atividades criativas, em detrimento da formação de meros “intérpretes das opiniões” ou dos “filisteus da cultura”: termo cunhado por Nietzsche (2020) na primeira intempestiva, tomando como modelo o filósofo David Straus.

Os 'filisteus da cultura', além de não serem cultos, têm a ilusão de sê-lo. Incapazes de criar, limitam-se a imitar ou consumir. Aliás, a imitação é apenas outra forma de consumo. Fizeram da cultura algo venal. Puseram-na à venda, submetem-na às leis que regem as relações comerciais (DIAS, 1991, p. 29).

Desta maneira, a educação, na concepção do filósofo, deve contribuir com o florescimento das potencialidades integrais do ser humano, ao passo que deve se afastar de qualquer objetivo utilitário ou mercadológico. Vale dizer que na concepção de Nietzsche cultura e educação são imanentes. Assim, quando se fala de educação, fala-se, concomitantemente, de cultura, e quando se fala de cultura, fala-se de educação.

A concepção do filósofo alemão, no que se refere a cultura e a educação, certamente sofreu uma grande influência da cultura grega, sobretudo dos filósofos pré-socráticos, os quais considera ser os verdadeiros filósofos, pois, fizeram uma filosofia comprometida com a vida e seu dinamismo, (especialmente Heráclito de Éfeso) e dos helênicos, por meio dos quais Nietzsche estudou a filosofia e os modos de vida dos antigos gregos. Da sebedoria dos antigos filósofos, Nietzsche extraiu elementos para dar vida aos seus ideais de educação e de cultura. No entanto, no contexto das cinco conferências, quando Nietzsche se refere à cultura, seu parâmetro é sempre a cultura clássica grega como um contraponto à cultura moderna de seu tempo, quer dizer, a cultura burguesa emergente. Sobre esse aspecto, Nietzsche (2003, p. 144) afirma: “[...] que figura mesquinha éramos nós, homens modernos, diante dos Gregos e dos Romanos, quer fosse mesmo em relação à seriedade ou a severidade na concepção das tarefas da educação.”

As diretrizes curriculares no pensamento nietzschiano, de acordo com Sobrinho (2003), deveriam articular filosofia, arte, cultura e experiências particulares, tendo como parâmetro a cultura clássica dos gregos antigos e não a burocracia moderna. Assim, seria tarefa da educação servir à vida, fazer dos estudantes homens cultos ou cultivados por meio da reflexividade, da imanência entre razão e reflexão, em detrimento da formação e promoção do homem teórico, aquele que domina a vida pelo intelecto e que, apostando na “razão pura”, separa vida e pensamento, corpo e inteligência (DIAS, 1991). Para Nietzsche, esse tipo de dualidade é absurda, uma vez que, conforme aponta Deleuze (2007, p. 18), a concepção do filósofo alemão preconiza que “os modos de vida inspiram maneiras de pensar, os modos de pensar criam maneiras de viver. A vida *ativa* o pensamento e o pensamento, por seu lado, *afirma* a vida.”

Aqui, cabe ressaltar que o ideal de educação de Nietzsche, mira um tipo de ser humano cultivado, culto, o qual mais tarde o filósofo chamará de *Übermensch* ou, em livre tradução, “Super-homem”. Um tipo de ser humano que valoriza a cultura de seu povo, sua língua materna e os valores humanísticos. Para Nietzsche, Goethe poderia ser considerado uma figura próxima ao seu “Super-homem”. Tal ideal é o que nos permite traçar, à luz de suas contribuições, uma crítica ao modo de vida burguês, ao intelectualismo, positivismo, marxismo, relativismo cultural, e principalmente, ao elogio à ignorância que prepara, fundamenta e promove a formação do empreendedor de si mesmo (FOUCAULT, 2008).

Quando falamos na educação ou formação do homem culto em Nietzsche, há de se considerar sua concepção artística (MENDONÇA; MENDONÇA, 2017) ou a importância que o filósofo atribuía ao valor estético inerente à vida. Apesar de não discorrer diretamente sobre esse aspecto nas conferências, Nietzsche deixa pistas sobre o valor que ele confere à arte enquanto pressuposto formativo, quando afirma que “toda cultura clássica, como se diz, só tem um expediente sadio e natural, o hábito de usar com seriedade e *rigor artísticos* a sua língua materna”. (NIETZSCHE, 2003, p. 78, grifo nosso).

Para compreendermos melhor essa concepção, duas inferências podem ser feitas do uso que o filósofo faz do termo *rigor artístico* no contexto das conferências. A primeira, diz respeito a uma característica muito própria da filosofia nietzschiana: a afirmação do valor estético atribuído à vida e à cultura. Isto posto, é razoável postular que a concepção artística é uma dimensão do ideal de educação do jovem Nietzsche. A segunda inferência, reforça sua crítica ao modelo academicista e historicista adotados pelos estabelecimentos de ensino de sua época, tendo em vista que isso se relaciona diretamente com sua aversão à cultura da especialização enciclopédica e livresca.



Desde os primeiros anos de sua atividade como professor, [Nietzsche] sabe que não poderá suportar por muito tempo o mundo acadêmico, o enclausuramento em uma disciplina. Sua instintiva aversão pela especialização, pela cultura enciclopédica e livresca com que os professores pretendiam educar seus alunos, e sua ambição em ser mais do que um simples professor, crescem a cada dia (DIAS, 1991, p. 32).

Infere-se que o uso do termo *rigor artístico* substitui o uso comum do termo *rigor científico* em uma clara referência ao modo de vida popular dos gregos e à cultura grega, contrapondo-se à cultura moderno-científica alemã. Nesse sentido, a concepção estética de formação em Nietzsche

[...] exorta cada um a esculpir sua existência como uma obra de arte. A vida deve ser pensada, querida e desejada tal como um artista deseja e cria sua obra, ao empregar toda a sua energia para produzir um objeto único (DIAS, 2011, p. 13).

O ideal de formação nietzschiano, busca fazer da vida uma obra de arte por meio do cultivo de uma ética outra, ancorada nas virtudes humanas e de uma estética criadora da existência, ação que implica na responsabilidade de cada um por cultivar-se a si mesmo, enquanto é tarefa do verdadeiro educador revelar, por meio de uma relação de afetividade e empatia, a substância fundamental da essência dos estudantes, ao passo que “teus educadores, não podem ser outra coisa senão teus libertadores” (NIETZSCHE, 2003, p. 142).

Nietzsche faz uma distinção entre o professor e o educador. Para o filósofo, o primeiro é representado pelo erudito, pelos filisteus da cultura, inclinados à especialização e aos valores dominantes, enquanto que o segundo é para o jovem filósofo, como Schopenhauer, um espírito livre, desapartado do Estado e de todas as instituições dominantes. Comprometidos com a educação para a vida, para a cultura e para a liberdade. Segundo Sobrinho (2003), Nietzsche em seus escritos mais maduros, reafirma suas críticas aos eruditos e à educação, imputando aos estabelecimentos de ensino o desenvolvimento da educação para a mentira. Afirmando que estes fazem da mentira um meio de educação. "aqui a mentira filantrópica do erudito consiste em fazer crer a seus alunos que a especialidade do seu conhecimento deve ser soberana e submeter todas as outras, que o conhecimento específico deve submeter a vida e a filosofia" (SOBRINHO, 2003, p. 31).

Queremos, nesse ponto, propor algumas reflexões que até aqui cabem ser feitas. Tendo, de um lado, um ideal de educação voltado para a valorização da vida, da liberdade e da cultura como unidade de estilo artístico em todas as expressões de vida de um povo (NIETZSCHE, 2020), e do outro, a vulgarização da cultura, por meio da industrialização do conhecimento e do ideal do consumo, algumas questões nos parecem fundamentais. Por



exemplo, que tipo de educação as políticas públicas devem priorizar atualmente? Quais são as disposições das pessoas em relação a um ideal de educação que, como propunha Nietzsche, exorta cada um a cultivar-se a si mesmo? Em outras palavras, como educar as pessoas para a cultura e para a liberdade, em detrimento da vulgarização do conhecimento, quando suas subjetividades são forjadas na dispersão, na superficialidade e na busca incessante pela realização de desejos desenfreados em direção ao consumo?

Talvez os pressupostos que conduzem Nietzsche a apontar os problemas do processo de aburguesamento do ideal de *Bildung*, isto é, do ideal alemão que, em essência, preconizava a formação integral e multidirecional do ser humano possam nos ajudar a lançar luzes a estas questões.

[...] O ideal de *Bildung* sofre um duplo processo de aburguesamento, tornando-se “posse” e marca distintiva de um grupo social determinado, e de instrumentalização pelo Estado prussiano [...] *Bildung* também deixa de caracterizar um processo orgânico de desenvolvimento da individualidade para se degradar em instrumento de distinção entre grupos sociais [...] Com o processo de aburguesamento do ideal de *Bildung*, os clássicos são canonizados e tornam-se normas de valor perene na medida em que passam a ser lidos de maneira descontextualizada e superficial, no sentido contrário, portanto, da leitura “lenta” prescrita pela filologia nietzschiana (ALVES, 2018, p. 29).

Mesmo quando são lidos os clássicos, no contexto ao qual Nietzsche se reporta, mas também na atualidade, seus leitores o fazem de maneira apressada. Suas motivações parecem sempre estar voltadas ao caráter distintivo ou produtivo, o que também caracteriza uma relação de consumo. É possível afirmar que para Nietzsche um ideal de formação curvado a esses interesses utilitários e a serviço do Estado e aos dogmas da economia, só poderiam formar (subjetiva e objetivamente) um tipo de homem, a saber: domesticado, conformado, adaptado e obediente, cujo maior representante é o cristão. Aquele o qual Nietzsche imputa “a moral de rebanho”. Ou seja, um tipo homem incompatível com o ideal formativo do homem superior (NIETZSCHE, 2003), cujas potencialidades são forjadas no processo educativo de modo a ser capaz de ler crítica e artisticamente o mundo. Para este homem superior, a educação é um fim em si mesmo e não um meio ligado às buscas utilitárias. O homem superior é aquele capaz de fazer-se, desfazer-se e refazer-se por meio de uma concepção estética da vida, sendo esta um exercício espiritual (HADOT, 2014). Este homem é capaz de criar-se por meio de esboços e experimentações, assim como um artista cria a sua obra de arte. Nietzsche o idealiza em oposição ao homem comum ou vulgar, quer dizer, aquele cujas potencialidades vitais são podadas no processo da formação moderna, cujo processo formativo, produtor de subjetividades, está a serviço dos interesses do



mercado e do Estado. Este homem comum é forjado a partir da moral de rebanho para atender aos interesses alheios da economia e do consumo desenfreado, isto é, para se tornar um dócil “servidor do momento” (NIETZSCHE, 2003). Nesse contexto, Nietzsche acredita que a educação não pode ser concebida como um modo de vida, mas somente como um meio para se alcançar fins outros, ligados à lógica econômica do mercado.

## CRÍTICAS ÀS TENDÊNCIAS MODERNAS DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XIX

Em que medida, também entre nós, capacitar-se para ganhar dinheiro não se converteu em sinônimo de adquirir cultura? Em que medida o ensino profissionalizante e a especialização dos cursos superiores não se fazem em detrimento da formação humanística? Em que medida a massificação e o utilitarismo não se impõem à custa do aprimoramento individual? A estas questões nenhum educador pode furtar-se (MARTON, 1991, p. 7).

O pano de fundo das críticas feitas por Nietzsche aos estabelecimentos de ensino<sup>7</sup> é o modo de vida moderno-burguês de meados do século XIX, um período marcado por uma reestruturação das escolas que ficaram conhecidas desde então como *Gymnasium*, que embora tivesse mantido suas propostas humanísticas, voltadas à educação intelectual e cultural de uma elite formada por cientistas, filósofos e artistas, com a aceleração da industrialização na Alemanha, não escapou das exigências profissionalizantes desse processo.

[...] tanto o *Gymnasium* quanto o *lycée* ilustravam exemplarmente o compromisso do Estado com a educação, e deveriam fornecer a imagem de uma identidade cultural preocupada com a formação de cientistas, filósofos e artistas aptos a concorrer em igualdade com toda a inteligência europeia [...] na prática, a exigência profissionalizante também ameaçou frequentemente a independência exclusivamente humanista do *Gymnasium*, isenta de uma teleologia prática. Isso se deu especialmente após o processo de industrialização se acelerar na Alemanha na segunda metade do século XIX e pela entrada de uma classe média emergente nos níveis mais avançados do sistema educacional (BRITTO, 2012, p. 226-227).

As críticas de Nietzsche estão voltadas ao processo de industrialização em que o sistema educacional alemão passou a sofrer em meados do século XIX, sobretudo, acusando esse processo industrial, conduzido pelo Estado e pelo mercado, de forjar nos estudantes, por meio dos processos educativos, uma inclinação pelos valores de adequação, integração e conformismo social. De acordo com Sobrinho (2003), as críticas de Nietzsche direcionavam-se contra três grandes consequências do processo de industrialização: 1) O filisteísmo cultural, que pode ser resumido como a assimilação da

---

<sup>7</sup> “O seu campo de investigação são os estabelecimentos de ensino alemães: a escola primária, a escola técnica, o ginásio e as universidades” (SOBRINHO, 2003, p.10).



produção da cultura à produção industrial, ou seja, a cultura posta a serviço do mercado e da economia política; 2) a calamidade educacional, oriunda da distribuição do trabalho industrial refletida na divisão do trabalho científico e nas divisões disciplinares alinhadas com a especialização para o mercado de trabalho e; 3) a pobreza filosófica, compreendida como a vulgarização, mediocrização e degradação do pensamento através da disseminação da cultura jornalística nas instituições acadêmicas, isto é, o atrelamento das atividades pedagógicas ao Estado e à economia de maneira utilitária, técnica e sem qualquer perspectiva crítico-filosófica que problematizasse as grandes questões fundamentais da vida humana em sociedade.

Em suma, segundo Nietzsche, a cultura não pode se reproduzir e crescer quando a educação está orientada para uma profissão, uma carreira, uma função, um cargo, quando é movida pelo 'espírito utilitário, quando é verificada através de exames obrigatórios e integradores, quando é exaustiva e universalizada' (SOBRINHO, 2003, p.11).

Nietzsche acreditava que só através do fortalecimento da cultura clássica e popular, em oposição à cultura vulgar e massificada, era possível humanizar as pessoas, fazer delas muito mais do que repositórios de ideias dominantes. Por conseguinte, o processo educativo deveria então forjar a formação dos valores artísticos e humanísticos, como os ideais de liberdade, cultivo e superação de si, defendidos por Goethe, na obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, publicada em 1795 e por quem Nietzsche nutria profunda admiração. Mas para isso, alerta o jovem Nietzsche, todo educador, assim como fez Schopenhauer em sua época, deveria afastar-se das rédeas do Estado, do mercado e da igreja e até das instituições acadêmicas aparelhadas por estas três instituições dominantes<sup>8</sup>, inclinando-se a uma verdadeira cultura popular, em detrimento da cultura de massa, universalizada e uniformizada.

[...] não confundam cultura de massa com cultura popular. Elas não são sinônimas: [...] a cultura popular é a que está ligada à terra natal e aos costumes locais: [...] Ao separar o popular e a massa, Nietzsche quer deixar claro o perigo que corre a cultura ao permitir que as classes iletradas sejam contaminadas pelos valores de sua época. Isso ocasionaria a perda do solo e das tradições de onde o *gênio* se nutre e amadurece. Os partidários da cultura de massa, com o pretexto de levá-la a todos os recantos do planeta, destroem a cultura diferenciada de cada povo [...] para seduzi-los com a linguagem da fábrica e submetê-los às leis da oferta e da procura (NIETZSCHE, 1975, p. 119-120 *apud*

---

<sup>8</sup>Sobre a possibilidade de um projeto educativo desvinculado das instituições dominantes, destaco a Universidade Popular de Caen, criada em 2002, pelo filósofo nietzschiano Michel Onfray, no noroeste da França. Um projeto como este foi considerado por Nietzsche, a "escola de educadores", a "universidade livre", na qual cada um poderia educar-se a si mesmo e praticar uma educação mútua (DIAS 1991, p. 48).



DIAS, 1991, p. 91, grifo nosso).

Cabe lembrar que para o jovem Nietzsche o termo gênio está relacionado ao seu “homem superior”, isto é, ao ser contemplativo, aquele que se humaniza no processo de cultivo de si e do espírito criativo, forte e corajoso. Este se contrapõe aos outros indivíduos que se curvam aos impulsos úteis, enxergando na profissão ou na função de servidores, por exemplo, um sentido último para suas vidas. “Os primeiros sabem andar, fazer os seus caminhos sem muletas educacionais, das quais todos os outros necessitam” (NIETZSCHE, 2003, p. 112).

Lançando mão de um estilo dialógico e narrativo, nas conferências *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, Nietzsche apresenta o que para ele se constitui como as duas principais tendências da educação moderna alemã. Aparentemente opostas, mas unidas em seus nefastos efeitos contra a cultura, a primeira, busca ampliar a cultura, conforme os pressupostos dos partidários da cultura de massa, ao passo que a segunda, opostamente, pretende reduzir a própria cultura à lógica economicista. Abordaremos cada uma dessas duas tendências, a fim de apresentá-las de maneira objetiva.

## **Ampliação ou extensão da cultura**

A cultura, por diversas razões, deve ser estendida a círculos cada vez mais amplos, eis o que exige uma tendência. [...] Esta extensão é um dos dogmas da economia política [*nationalökonomischen Dogmen*] mais caros da época atual. O máximo de conhecimento e cultura possível – portanto o máximo de produção e necessidades possíveis –, portanto o máximo de felicidade possível: – eis mais ou menos a fórmula. Temos aqui, como objetivo e fim da cultura, a utilidade, ou, mais exatamente, o lucro, o maior ganho de dinheiro possível (NIETZSCHE, 2003, p.61).

Nos contornos da modernidade, a tendência à extensão ou à ampliação da cultura está, conforme afirma Nietzsche, alinhada com os pressupostos políticos e econômicos de sua época, isto é, com os ideais moderno-burgueses. A partir disso, afirma-se que

[...] a verdadeira tarefa da cultura seria então criar homens tão 'correntes' quanto possível, um pouco no sentido em que se fala de uma 'moeda corrente'. Quanto mais houvessem homens correntes, mais um povo seria feliz; e o propósito das instituições de ensino contemporâneas só poderia ser justamente o de fazer progredir cada um até onde sua natureza o conclama a se tornar 'corrente', formar os indivíduos de tal modo que, do seu nível de conhecimento e de saber, ele possa extrair a maior quantidade possível de felicidade e de lucro (NIETZSCHE, 2003, p.62).

A condenação de Nietzsche em relação à ampliação ou extensão da cultura, apoia-se no argumento de que, em última instância, esta seria a ampliação dos dogmas econômicos e não verdadeiramente da cultura popular. Sendo assim, o ideal moderno de



democratização e universalização cultural, objetiva antes de tudo, ampliar os lucros. A defesa da ampliação da cultura é a defesa da ampliação da cultura moderna, pautada pelos dogmas da economia e do mercado. Uma cultura "tão universal quanto possível" desde que ela esteja a serviço dos lucros e da felicidade advinda destes. Por isso, afirma Nietzsche (2003, p.62), "A cultura mais universal é exatamente a barbárie".

Além dos objetivos dogmáticos da economia política que, segundo Nietzsche, é apenas o mais comum, outros motivos sustentam a defesa pela ampliação da cultura. Estes são o medo da opressão religiosa, característica incorporada ao sistema pedagógico de sua época, e a necessidade do Estado se manter existente e sólido em relação a outros Estados.

### **Redução e enfraquecimento da cultura**

[...] A outra, ao contrário, exige que a cultura abandone as suas ambições mais elevadas, mais nobres, mais sublimes, e que se ponha humildemente a serviço não importa de qual outra forma de vida, do Estado por exemplo (NIETZSCHE, 2003, p.61).

A segunda tendência, cujo objetivo é reduzir e enfraquecer as potencialidades da cultura, submetendo-a aos interesses do Estado e do mercado, está ligada à profissionalização e à especialização decorrentes da aceleração industrial alemã. Para o filósofo, um ideal de educação voltado à estes objetivos, afasta as pessoas cada vez mais da cultura clássica popular. Assim, para Nietzsche, o acadêmico especializado, apesar de querer se distinguir da "massa", acaba se igualando ao operário da fábrica à medida que tem apenas um saber muito particular, assim como um fabricante de parafusos. Nesse contexto, costuma-se tomar o especialista ou o erudito<sup>9</sup> pelo homem culto e nessa equivalência ingênua, "a exploração de um homem em proveito das ciências é um princípio em todo lugar recebido com aprovação: quem se pergunta ainda que valor pode ter uma ciência que usa assim suas criaturas, como um vampiro?" (NIETZSCHE, 2003, p.64).

Nietzsche considera que a ciência moderna, por se curvar aos interesses estatal-mercadoológicos contra a cultura, assume um caráter jornalístico, isto é, efêmero e superficial, fortalecendo as tendências à ampliação e redução cultural.

Imagine como seria vão mesmo o trabalho mais renitente de um mestre que quisesse, por exemplo, levar seu aluno ao mundo helênico, tão infinitamente longínquo, tão difícil de compreender, por considerá-lo como a verdadeira pátria da cultura: tudo isso seria inútil, quando o mesmo estudante, um minuto antes, tenha pego um jornal, um romance

<sup>9</sup> Em nota de rodapé o tradutor adverte: "Para efeito desta tradução, usei como substantivo a palavra 'erudito' e como adjetivo as palavras 'acadêmico' ou 'intelectual'; mas, em ambos os casos, o termo tem a conotação de 'especialidade', uma habilidade pontual, um saber específico" (2003, p.63).

da moda ou um destes livros doutos, cujo estilo já traz consigo os brasões repugnantes da barbárie cultivada que está em curso hoje em dia (NIETZSCHE, 2003, p.65).

Toda a distância dos estabelecimentos de ensino em relação à cultura clássica popular (distância que na contemporaneidade tem sido intensificada pelas redes sociais e chats da inteligência artificial) para Nietzsche, tem um propósito claro: "formar os servidores do momento", os funcionários do Estado e das empresas privadas, a fim de manter girando a roda da fortuna de dinheiro e crescendo os lucros do comércio (NIETZSCHE, 2003, p. 80).

Vale ressaltar que Nietzsche reconhece a importância das escolas técnicas voltadas a ensinar os ofícios. Contudo, reivindica que o ginásio não se reduza a uma dessas escolas, pois este deveria ser um estabelecimento de cultura e não técnico. Lamenta que ambas as escolas sejam tão semelhantes a ponto de não ser possível a realização de uma distinção sólida entre elas.

[...] se é verdade que a escola técnica e o ginásio, nos seus fins atuais, são em tudo tão semelhantes e não se distinguem senão por detalhes mínimos. de modo que podemos contar com um tratamento igual diante do fórum do Estado - isto ocorre assim porque nos falta completamente um certo tipo de estabelecimento de ensino: o estabelecimento de cultura! Isto não é de maneira nenhuma uma recusa dirigida às escolas técnicas que perseguiram até agora, com tanta felicidade e honestidade, tendências bem mais modestas, mas altamente necessárias (NIETZSCHE, 2003, p. 106).

O processo industrial pelo qual passou a Alemanha e que incidiu no modo com que as escolas da educação básica e as universidades alemãs de meados do século XIX funcionavam, certamente impactou no processo de formação intelectual dos docentes da época. Dessa forma, sem pretender fazer uma associação direta entre o processo industrial mencionado e o modelo neoliberal, que no Brasil se estabeleceu a partir 1990 com o governo Collor (FILGUEIRAS, 2006), infere-se que, da mesma maneira que a industrialização incidiu no modo de funcionamento das escolas alemãs e, conseqüentemente na formação docente, o neoliberalismo à brasileira, implantando em nossa educação e retomado fortemente por meio da Reforma do Novo Ensino Médio (2017), produz um tipo específico de subjetividade, ao passo que nos parece improvável atualmente alguém considerar se tornar um educador ou mesmo um filósofo, sem antes pensar, (arrisco dizer, exclusivamente) no mercado trabalho, ou seja, sem almejar antes de qualquer coisa, tornar-se um especialista e um servidor do Estado ou do mercado.

O que acontece é que esse tipo de racionalidade de formação de funcionários do Estado ou das empresas privadas, gera uma busca específica das pessoas por determinadas funções, como, por exemplo, a função de professor, sem que no bojo dessa busca estejam presentes princípios fundamentais como o cultivo de si e a vocação pedagógica. Isto é, a profissionalização técnica da função do professor atrai "pessoas que estão sem dúvida exageradamente distanciadas das coisas pedagógicas" (NIETZSCHE, 2003, p. 106), seja por falta de maturidade, como é o caso dos jovens que são levados a fazerem escolhas relacionadas à formação precocemente, sem que estejam preparados para isso (voltaremos a esta questão, sobre as escolhas ou autonomia precoce na próxima seção) ou por outros aspectos.

### **BNC-FORMAÇÃO À LUZ DO JOVEM NIETZSCHE**

Até aqui foi possível confirmar a atualidade do pensamento de Nietzsche para a educação, bem como o seu prognóstico sobre as principais tendências pedagógicas de sua época. Sendo assim, constatamos muitos pontos em comum com a nossa atual realidade, o que também reforça a afirmação de Scarlett Marton sobre as conferências de 1872 serem tão atuais em relação ao contexto brasileiro que um leitor desatento poderia supor estar diante de uma obra recém-escrita.

Ao analisar as DCNs, observamos que a BNC-Formação preconiza que, para serem qualificados a ensinar nos padrões da BNCC, os professores da educação básica devem, necessariamente, desenvolver determinadas competências profissionais estabelecidas no Parecer 22/2019 e na Resolução 2/2019. Com isso, sugerimos as seguintes reflexões: qual é a concepção de competência aplicada para este contexto educativo? Quais são as implicações dessa nova concepção para a formação humanística dos professores e dos estudantes da educação básica? São estas questões que pretendemos explorar no se segue, buscando articulá-las com os prognósticos feitos por Nietzsche.

### **Os fundamentos e as características das competências na BNC-Formação**

Examinando as DCNs, notamos um caráter instrumental da concepção de “aprendizagens essenciais” proposta pela BNC-formação, pois o documento se apoia claramente em uma lógica que reduz o professor, principalmente o professor das ciências humanas, a uma espécie de “coach educacional”, isto é, de treinador de desenvolvimento de competências preestabelecidas. Desconsiderando, dessa forma, o caráter complexo, diverso e, simultaneamente, subjetivo da natureza do comportamento humano.



As DCNs dividem as competências a serem desenvolvidas pelos professores em dois tipos, sendo dez competências gerais e doze competências específicas. Estas, por sua vez, são subdivididas em três: 1) Conhecimento profissional, 2) Prática Profissional e 3) Engajamento profissional. Para cada competência geral e específica é atribuído um conjunto de habilidades que se espera que o professor desenvolva em sua prática educativa obrigatoriamente alinhada às competências da BNC-formação.

Cabe ressaltar que analisar o conjunto de competências e habilidades presentes nos referidos documentos, sem considerar a presença dos órgãos governamentais, atores políticos e empresários reformistas nesse projeto, não seria suficientemente razoável para termos uma compreensão contextualizada e objetiva dos fundamentos e das características que constituem a concepção de competência das diretrizes. Como diria Nietzsche (2003, p. 156), “é preciso imaginar o pintor, caso se queira compreender o quadro”. Sendo assim, cabe mencionar que,

[...] quase 100% dos membros dessa comissão bicameral têm vínculo com a esfera privada de educação e setores e movimentos empresariais, como o *Todos pela Educação e Todos pela Base*, tendo apenas dois integrantes vinculados à rede pública de ensino. Entre as instituições, estão as de *Ensino Superior privado, empresas educacionais de capital aberto, o Sistema S, organizações do mercado de material didático e tecnologias* (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 77, grifos nossos).

Esses aspectos reforçam nossas hipóteses de que a concepção formativa que orienta a BNC-formação esta fundamentalmente engajada em um projeto neoliberal, com características privatistas e utilitárias e, acima de tudo, a serviço da formação de mãos-de-obra dóceis e domesticadas, como diria Nietzsche.

Ao analisar o neoliberalismo na Alemanha e nos EUA, Foucault (2008), considerou que não se trata apenas de uma teoria econômica, mas de um método de pensamento. Sendo assim, “[...] trata-se de fato e sempre de generalizar a forma econômica do mercado. Trata-se de generalizá-la em todo corpo social, e generalizá-la até mesmo em todo sistema social” (FOUCAULT, 2008, p. 333).

Ao que tudo indica, por trás dos valores de igualdade, cidadania, liberdade e autonomia, presentes no conjunto das competências gerais e específicas da BNCC, estão os interesses econômicos alinhados à lógica da profissionalização instrumental e empresarial. Isto fica claro, por exemplo, quando as DCNs, sob o argumento do protagonismo e da autonomia, delegam ao licenciando a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional, sem sequer considerar aspectos da realidade precarizada a qual estão submetidos os professores da educação básica no Brasil.

VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2019b, p.4).

Nos parece razoável, diante do exposto, dizer que essa é uma marca da razão neoliberal, pautada na individualidade, na meritocracia e no desenvolvimento de subjetividades inclinadas à lógica empresarial, isto é, à racionalidade que leva os sujeitos a personificarem uma forma social técnico-profissional (BEZERRA, 2019) e redefinirem-se como “empreendedores de si mesmo” (FOUCAULT, 2008, p. 297).

### **Possíveis aproximações entre os apontamentos de Nietzsche e a BNC-Formação**

Arriscando aproximar os prognósticos críticos feitos por Nietzsche, em sua época, aos princípios formativos que compõem as DCNs referentes à formação de professores da educação básica, no contexto da Reforma do Novo Ensino Médio (2017), três características foram consideradas: 1) Pedagogia instrumental; 2) Indolência pedagógica e; 3) Autonomia prematura.

A respeito da pedagogia instrumental, podemos apontar alguns atributos, como, por exemplo, a forte inclinação à deontologia<sup>10</sup>, ancorada nos pressupostos da formação de mão de obra técnica para o mercado de trabalho; o alinhamento dos interesses do Estado e do mercado em cercear as diretrizes educacionais; o descolamento ou aligeiramento entre o que é ensinado nas escolas e vivido na realidade social; os pressupostos individualistas e privatistas do mercado; a formação da subjetividade dos estudantes por meio da inculcação de um tipo de linguagem especificamente economicista ou mercadológica, operada cotidianamente nos estabelecimentos de ensino, a partir de termos como: “produtivo”, “eficácia”, flexibilidade e “resiliência”. Todos presentes nas referidas DCNs. Nietzsche propõe combater o caráter econômico e utilitário impregnado na linguagem dos jornais (em nossa época, poderíamos evidenciar a linguagem das redes sociais) e diz que os professores deveriam alertar e orientar os estudantes sobre o uso de certas palavras como, por exemplo, "reclamar", "cobrar dinheiro", "levar algo em conta", "tomar a iniciativa" e "é evidente". Pois, estes termos, assim como aqueles extraídos das DCNs, estão associados a uma racionalidade mercadológica ou, como diria o filósofo, ao espírito dogmático da economia, e ao serem incorporados por meio do processo educativo, formam as disposições dos estudantes.

---

<sup>10</sup> De acordo com Sousa (2014, p. 43) "Ao estudar a ética kantiana e relacioná-la à jurisprudência, Bentham utilizou o termo “deontologia” para designar o conjunto de princípios e regras de conduta de uma determinada profissão, sendo responsável pela formulação dos deveres e obrigações dos profissionais

A indolência pedagógica aproxima-se, em nosso entendimento, daquilo que Nietzsche chamou de cultura ou educação jornalística e está ligada ao caráter indolente com que são tratados os assuntos relacionados às humanidades no âmbito escolar, ou seja, de modo aligeirado, efêmero, apressado, superficial e muitas vezes estereotipado. Uma espécie de *fast-food* epistemológico, por meio do qual as pessoas não mais “ruminam” ou debruçam lentamente sobre seus estudos, ao invés disso “consomem” os conhecimentos ligeiramente, mirando sempre num objetivo teleologicamente útil.

Assim define Nietzsche (2003, p.73) as características do caráter jornalístico, incorporado pela produção acadêmica nos estabelecimentos de ensino alemão:

[...] a tendência de produzir de modo apressado e vão, a mania desprezível de escrevinhar livros, a total ausência de estilo, um modo de se expressar não refinado e sem caráter, ou tristemente grandiloquente, a perda de todo cânone estético, a voluptuosidade da anarquia e do caos, em suma, os traços literários do nosso jornalismo, assim como da nossa produção acadêmica.

Vale ressaltar que esse caráter indolente não se restringe, em nossa época, ao campo da educação básica ou à Reforma do Novo Ensino Médio. É também possível observar esses traços no fato de termos quase substituído, na academia, os livros pelos artigos científicos, os quais sofrem, de um lado, com a tendência à redução qualitativa (em termos de conteúdo e estilo, pois os periódicos reduzem cada vez mais o número de páginas dos trabalhos que são neles publicados) e do outro, com a tendência à expansão produtiva (em termos quantitativos de publicação).

No âmbito da BNCC a indolência pedagógica ocorre principalmente por meio da exclusão nominal das disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia no currículo. Essa estratégia ausentou do currículo as disciplinas das ciências humanas. O que não ocorreu, por exemplo, com as disciplinas Português e Matemática.

Outro ponto a ser considerado é o modo com que são socializados os conteúdos (por meio de exposições unilaterais) tanto nos estabelecimentos de ensino básico, quanto na esfera das universidades. Nietzsche parece estar olhando para *o modus operandi* dos professores das escolas e universidades brasileiras, quando diz que

[...] uma só boca que fala para muitos ouvidos e metade de mãos que escrevem - eis o aparelho acadêmico externo, eis a máquina cultural universitária posta em funcionamento. [...] o professor pode dizer praticamente o que quer e o aluno pode ouvir praticamente o que quer: só que, bem perto e atrás dos dois grupos, a uma distância conveniente, se põe o Estado, com o semblante atento do vigia, para lembrar de vez em quando que ele é o objetivo, o fim e a quintessência desses estranhos

procedimentos que são o falar e o ouvir (Nietzsche 2003, p.126).

Nos interessa aqui destacar menos as diferenças existentes entre o modo de ensino dos estabelecimentos da educação básica e universitária e mais o caráter unilateral de transmissão de conhecimentos presentes em ambos espaços. A transmissão de conteúdo entre educador (sujeito ativo de conhecimento) e educando (objeto passivo de conhecimento) é um assunto muito presente no contexto educacional brasileiro, com destaque ao conceito de Educação Bancária, cunhado pelo educador Paulo Freire (2021). No entanto, ao que tudo indica, este ainda é um dilema a ser superado, sobretudo a partir do modelo imposto pelo Novo Ensino Médio / BNCC, por meio do qual os docentes da educação básica devem se restringir a aprender competências e habilidades preestabelecidas para então transmiti-las aos estudantes desta etapa do ensino.

Por seu caráter indolente ou jornalístico, conforme cunhou Nietzsche, o ginásio de seu tempo é por ele considerado um falso estabelecimento de ensino. Pois, conforme estava figurado em sua época, o ginásio buscava formar unicamente para o jornalismo, nem sequer tinha mais o objetivo de formar para a especialização, muito menos para a cultura e para o cultivo do homem culto. Considerando as devidas diferenças conjunturais entre as épocas, este nos parece ser também um dilema da atual realidade brasileira. Com a Reforma do Novo Ensino Médio, o objetivo de formar os estudantes a partir dos pressupostos de cada disciplina (especialidades) deu lugar a uma “lógica interdisciplinar desconexa” (MORAES, 2022b). Pois, como já afirmamos, nominalmente retirou-se do currículo do ensino médio as disciplinas das ciências humanas, as quais foram fagocitadas por uma unidade denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), de modo a permitir que todo professor, formado em qualquer uma dessas áreas mencionadas, possa aplicar a BNCC nas chamadas CHSA.

A autonomia prematura está relacionada à crítica feita por Nietzsche à autonomia imputada aos jovens estudantes em uma fase de suas vidas em que ainda não estão prontos para lidar com certas escolhas, ou como afirma “numa idade em que, habitualmente, as necessidades principais, quer dizer, naturais, são as de buscar grandes guias e seguir entusiasticamente a via que traça o mestre” (NIETZSCHE, 2003 p. 131). Assim, o filósofo adverte que:

Aprender neste domínio hábitos e visões graves e impiedosas, eis aí uma das tarefas mais elevadas da educação formal, ao passo que o *laissez-faire* universal do que se chama 'livre-personalidade' só pode ser o sinal distintivo da barbárie (NIETZSCHE, 2003, p.74, grifo nosso).

Neste sentido, a partir dos apontamentos feitos por Nietzsche, infere-se que no âmbito da Reforma e da BNC-Formação, qualquer problematização acerca da possibilidade de haver uma autonomia prematura sendo imputada aos jovens estudantes é ignorada e silenciada, pois, conforme verificamos, na Resolução 2/2019, a palavra autonomia é citada seis vezes. No capítulo II Art. 7º, VI; Art. 8º, II; Art. 9º, § 1º; respectivamente nas competências gerais docentes 6 e 10; e na habilidade 1.2.2 da competência específica 1.2. Em todos esses casos, a autonomia é mencionada como uma habilidade a ser alcançada universalmente, tanto pelos licenciandos como pelos estudantes da educação básica.

Não obstante, valendo-se acriticamente da suposta capacidade autônoma dos jovens estudantes, a Reforma criou os chamados *Itinerários Formativos*, componentes curriculares flexíveis que poderão ser “escolhidos livremente” pelos estudantes de acordo com seus “interesses”, o que, por sua vez, incide na formação técnica e subjetiva dos professores que terão que incorporar novos conhecimentos e linguagens para aplicar esses componentes curriculares. É o que vem ocorrendo com o chamado *Projeto de Vida*, um dos pilares da Reforma em que, principalmente os professores de Filosofia e Sociologia, são obrigados a ensinar, no lugar dos temas voltados às áreas do conhecimento específico, assuntos ligados ao empreendedorismo, planejamento estratégico, educação financeira, marketing digital, etc.

Nota-se, com isso, que aspectos como a imaturidade característica dos jovens estudantes, suas realidades sociais assimétricas e as diversas dificuldades de acesso às escolas, bem como outros assuntos da vida cotidiana desses jovens, não são problematizados na esfera dos Itinerários.

Para além da análise da autonomia prematura, esses componentes curriculares se constituem ainda num passo estratégico da flexibilização da organização curricular do Novo Ensino Médio. Pois é justamente a partir dos Itinerários que os interesses mercadológicos da iniciativa privada são atendidos. Principalmente com o campo de possibilidades que se abre às instituições privadas para a criação e a oferta de cursos de especialização e oficinas voltados às áreas criadas pela Reforma, como, por exemplo, as já citadas, educação financeira, empreendedorismo, marketing digital, sem que estes componentes tenham sido submetidos à pesquisas, discussões e planejamentos, por parte da comunidade acadêmico-científica. Dessa maneira, pensando com Nietzsche, o perigo a que se expõe os jovens estudantes sem maturidade e com “autonomia” para fazerem escolhas, é o de serem facilmente seduzidos pela lógica do mercado e

prematuramente afastados do caminho que os levariam a uma educação para a cultura e para o cultivo de si.

Por fim, observamos que a noção de competência presente na BNC-Formação, está ancorada epistemologicamente, assim como a BNCC, na pedagogia das competências. Esta, considerada por educadores e pesquisadores da educação como uma pedagogia prescrita, pois “confunde personalidade com profissionalidade e visa formar um “indivíduo adaptável a uma realidade como sendo a única possível.” (GOLLO JUNIOR; CAMPOS, 2021, p. 221). Além disso, essa noção estabelecida na Resolução 2/2019, preconiza um tipo de conhecimento tácito, fixado e preestabelecido, isto é, apresentado como acabado e pronto para ser incorporado ou consumido, pelos docentes e estudantes, como se fossem produtos em uma prateleira de mercado, o que fortalece o aspecto tecnicista que permeia toda a Reforma e a BNCC. Além disso, tais características, caras a um projeto formativo cuja base é o neoliberalismo, contribuem para a redução das potencialidades humanas, das forças vitais criativas e criadoras de valores, do caráter revolucionário e libertador, conferidos a toda concepção educacional comprometida com a formação humanística, com a cultura, com a afirmação da vida (existência) e com um projeto educacional que se oponha radicalmente a todo tipo de desumanização, dominação, exploração, vulgarização do conhecimento e barbárie.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira seção, apresentamos a concepção de educação no pensamento do jovem Nietzsche, para quem a verdadeira cultura deve contrapor-se à concepção utilitarista moderna ou a barbárie, ao passo que as diretrizes curriculares que orientam um projeto educacional deveriam estar fundamentalmente articuladas ao ensino das humanidades, sobretudo da filosofia, da arte e da cultura clássica popular, além de considerarem elementos formativos as experiências particulares trazidas pelos estudantes. Na sequência, abordamos os apontamentos de Nietzsche acerca das duas grandes tendências dos estabelecimentos de ensino de sua época: 1) a tendência à ampliação ou extensão, que prega a massificação e a universalização da cultura, a fim de manter as pessoas inclinadas aos dogmas da economia e do mercado e; 2) a tendência à redução e ao enfraquecimento da cultura, visando reduzi-la estritamente à lógica da profissionalização e da especialização.

Por fim, apresentamos três características, que em nossa concepção, aproximam as críticas de Nietzsche aos princípios formativos das DCNs referentes à formação de



professores da educação básica. São elas: pedagogia instrumental, indolência pedagógica e autonomia prematura. Em seguida, realizamos a análise dessas características, demonstrando como elas se materializam na atualidade educacional brasileira.

Analisamos, ainda, como os apontamentos críticos feitos pelo jovem Nietzsche à educação alemã do século XIX nos ajudam a iluminar o debate em torno do problema de pesquisa aqui formulado, isto é, qual é o modelo de professor que se almeja forjar a partir da concepção pedagógica estabelecida pelas DCNs para a formação docente?

Partindo de uma lente analítica nietzschiana para examinar os pressupostos e características que constituem a BNC-Formação, concluímos que, com a Reforma do Novo Ensino Médio, almeja-se formar especialistas-treinadores de habilidades técnico-profissional a serviço do mercado; um professor cujas atividades são reduzidas a instruções que capacitem os estudantes da educação básica a incorporarem as habilidades e as competências preestabelecidas pela BNCC. Um professor apartado do compromisso com uma educação para a cultura e para a humanização, contra a vulgarização do conhecimento.

Por fim, realizamos alguns apontamentos que, por um lado, posicionam a Reforma aos pressupostos neoliberais, promovendo o individualismo, a meritocracia, a lógica privatista e a profissionalização, e por outro, imputa à BNC-formação uma fundamentação ancorada na pedagogia das competências, constituindo-se em um consistente mecanismo de formação de subjetividades dóceis e úteis à lógica do capitalismo financeiro. Mobilizando o vocabulário nietzschiano, poderíamos afirmar que o projeto educacional em curso no Brasil pretende formar o professor "erudito", o "filisteu da cultura", o "homem teórico", forjado na e pela "moral de rebanho".

## REFERÊNCIAS

ALVES, Alexandre. A crítica de Nietzsche ao ideal alemão de Bildung. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, Rio de Janeiro, v. 11, nº 3, p. 26-40, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/tragica/article/view/27359>. Acesso em: mar. 2023.

BEZERRA, Ciro. **Estudo & virtude: formação de si no mundo com os outros e as contradições na educação brasileira**. Maceió: Grafmarques, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: jan. 2023.



BRITTO, Fabiano de Lemos. Identidade cultural e formação individual: a Alemanha do século XIX e a fundação da pedagogia moderna. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 217-233, jan./mar. 2012.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, 2007. DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, uma vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2011.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

FILGUEIRAS, Luiz . O Neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: Eduardo M. Basualdo; Enrique Arceo. (Org.). **Neoliberalismo y Sectores Dominantes** - tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, v. 1, p. 179-206, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOLLO JUNIOR, Ronaldo Antonio; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. Uma leitura freireana sobre a Bnc-Formação: a persistência no erro epistemológico do bancarismo. **Educação & Linguagem**. v. 24, n. 2, p. 209-234, jul.-dez. 2021.

HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

MARTON, Scarlett. Prefácio. In: DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

MENDONÇA, riany Ferreira de; MENDONÇA, Alexandre Ferreira de. Contribuições de Nietzsche para uma concepção artística de educação. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, Rio de Janeiro, v.10 nº 1, p. 24-41, 2017.

MORAES, Fabio Monteiro de. Um livro didático ante a produção dos não-livros para o ensino de Sociologia escolar. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. CABECS, v. 6, n. 2, p. 135-147, 2022b.

MONTINARI, Mazzino. Equívocos marxistas. **cadernos Nietzsche**, 12, 2002. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/cniet/article/view/7854/5394>. Acesso em: mar. 2023.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **David Strauss, o confessor e o escritor: considerações extemporâneas I**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2020.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>. Acesso em: fev. 2023.





SOBRINHO, Noéli Correia de Melo. A pedagogia de Nietzsche. Apresentação. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

SOUSA, Fernanda. Rocha de. **Deontologia docente**: a construção de conceitos ético-profissionais. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2014.

*Submetido em: 05/10/2023*

*Aceito em: 08/01/2024*