

**ANTONIO SEABRA**

**NIETZSCHE FILÓSOFO DA EDUCAÇÃO:  
VONTADE DE POTÊNCIA E EDUCAÇÃO**

MARÍLIA

2004

**ANTONIO SEABRA**

**NIETZSCHE FILÓSOFO DA EDUCAÇÃO:  
VONTADE DE POTÊNCIA E EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Marília, para a obtenção de título de mestre em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira).

*Orientador:* **Dr. Pedro Ângelo Pagni.**

MARÍLIA

2004

Cruz Netto, Antonio Seabra da  
S38n Nietzsche filósofo da educação: vontade de potência e  
educação / Antonio Seabra. – Marília, 2004.  
150 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de  
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2004.  
Bibliografia: f. 141-143  
Orientador: Profº. Drº Pedro Angelo Pagni

1.Educação. 2. Filosofia.3. Cultura. I. Seabra, Antonio.  
II. Título.

CDD 370.1

**ANTONIO SEABRA**

**NIETZSCHE FILÓSOFO DA EDUCAÇÃO: VONTADE DE POTÊNCIA E  
EDUCAÇÃO**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação

**BANCA EXAMINADORA**

Orientador: Pedro Ângelo Pagni.

2º Examinador: Divino José da Silva

3º Examinador: Leoni Maria Padilha Henning

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor PEDRO ÂNGELO PAGNI, sem cuja sábia orientação e sempre oportunas intervenções, este trabalho não teria sido realizado. E também por sua postura sempre compreensiva e amiga.

A cada membro da douta Banca Examinadora pela presença, ou disposição para isso, neste momento tão importante de minha vida.

À Professora THELMA LESSA DA FONSECA, que me introduziu e me incentivou no estudo de Nietzsche.

À Professora MARIA ISABEL FALEIROS, pela maneira ímpar como nos estudos de graduação ensina o aluno a superar-se; coisa bem de Nietzsche.

Seabra, Antonio. *Nietzsche filósofo da educação: vontade de potência e educação*: 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

## RESUMO

O discurso filosófico de Nietzsche percorre a vida em ampla gama de considerações, mas não é difícil visualizar nele uma preocupação educativa, traduzida no propósito de arrancar o homem do estado carente e inseguro a que o teria confinado a cultura moderna, apontando-lhe a saída em uma nova cultura afirmativa e superior. Vista assim, toda a filosofia nietzscheana poderia ser entendida como uma grande crítica à cultura moderna, que o filósofo vê doente e necessitada de médicos para salvá-la. E a cura há que vir daqueles que se proponham a educar a humanidade para aquela elevação, mediante rompimento com idéias, práticas e métodos obsoletos. Todavia, se focarmos o exame em algumas partes de sua obra, veremos existir nelas pensamentos voltados mais diretamente para o tema da educação, em que, sem esforço demasiado, poderíamos ver delineada, ainda que não de maneira sistemática, uma filosofia da educação. Sabemos todos os operadores da esfera educacional que a questão "em que se constitui a filosofia da educação" é objeto de não poucos debates, parecendo distante o consenso em torno de uma definição. Se nos ativermos, porém, às questões que são colocadas pelas pessoas credenciadas a falar sobre o tema, veremos que dizem respeito a se a educação é direito de todos, se seu objeto é transmissão de conhecimentos, a formação do indivíduo, o desenvolvimento de suas potencialidades, o seu preparo para o exercício de uma profissão, todas essas tarefas, ou a combinação delas. De tudo isso Nietzsche se ocupou em seus escritos, sobretudo naqueles que são considerados por alguns biógrafos e comentadores como os da primeira fase de seu pensamento. E no questionamento da educação pelo filósofo, subjacente à idéia da necessidade de se conduzir a humanidade a uma cultura superior e emancipadora se apresenta aquilo que poderia ser considerado a principal formulação filosófica de Nietzsche: a da *vontade de potência*. É sabido que a teoria da vontade de potência só adquiriu contornos mais nítidos em momentos posteriores da elaboração do pensamento do filósofo, mas traços marcantes dela estão presentes nos primeiros escritos, alguns dos quais serão objeto de análise neste trabalho, que visa assinalar os aspectos em que, sob aquela ótica, o tema da educação foi abordada por Nietzsche. As contribuições que ofereceu para o debate sobre a questão de fundamentos da educação são de uma gritante atualidade que, com o tema escolhido, estaremos cooperando para o pensar filosoficamente a educação no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Filosofia. Cultura. Cultura superior. Forças. Vontade. Vontade de potência.

Seabra, Antonio. *Nietzsche Philosopher of education: will to power and education*: 2004. 150 f. Dissertation (Master in Education) - College of Philosophy and Sciences, São Paulo State University, Marília, 2004.

## ABSTRACT

The philosophical Nietzsche's speech covers the life in ample gamma of considerations, but it is not difficult to visualize which is always present in its essence an educative concern, translated in the purpose to move the man from the destitute and unsafe state that it would have confined the modern culture, pointing it the exit that will be found in a new affirmative and superior culture. In this aspect, all the Nietzsche's philosophy could be understood it is a great critical to the modern culture, which the philosopher sees sick and needed of doctors to save it. The cure has to come from those who propose to educate the humanity for that elevation, by means of disruption with ideas, practical and obsolete methods that obstructs such mission. However, if we concentrate the examination in some parts of its work, we will see that there are more directly thoughts directed to the subject of the education, where, without too much effort, we could see delineated, yet not in a systematic way, an education's philosophy. We all operators of the educational sphere know that the question "what the education's philosophy constitutes" is object of not few debates, seeming far a consensus around a definition. If we guide ourselves, however by the subject placed about these questions, we will verify that we see placed by the credential people to talk about the subject are, for example, if the education is everyone's right, if its object is transmission of knowledge, the formation of the individual, the development of his or her potentialities, his or her preparation for the exercise of a profession, all these tasks, or the combination of them. Of all this Nietzsche occupied himself in his writings, over all in those considered by some biographers and commentators as the first phase of his. The questioning of the education by the philosopher, as we will try to evidence, it develops on the idea of the necessity of leading the humanity to a superior and emancipated culture. Underlying this conducting wire, it presents what could be the main philosophical Nietzsche's formularization: the will to power. It is known that the theory of the will to power only acquired clearer contours at posterior moments of the elaboration of the philosopher's thought but the strongest traces of it are in the first writings, some of which will be object of analysis in these work which aims to designate the aspects where, under that optics, the subject of the education were boarded by Nietzsche. The contributions that he offered; everything of a clamorous present time which with the chosen subject we do not have doubt, we will be cooperating with the philosophically thinking of the education in Brazil.

**KEY WORDS:** Education. Philosophy. Culture. Superior Culture. Powers. Will. Will to Power.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1</b>	
O Romantismo Alemão como referência de Nietzsche educador.....	10
1. 1. O enfrentamento do idealismo hegeliano.....	19
1. 2. A recepção de Schopenhauer.....	24
<b>CAPÍTULO 2</b>	
Alguns temas centrais da filosofia nietzscheana.....	27
2.1. Teoria das forças.....	31
2.2. Vontade de potência.....	33
2.3. O devir reativo das forças.....	38
2.4. O método de Nietzsche.....	45
<b>CAPÍTULO 3</b>	
Nietzsche educador nos textos.....	50
3.1. O nascimento da tragédia.....	51
3. 2. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino.....	57



3.2.1. A Reforma Luterana e as implicações de suas teorias pedagógicas para o ensino alemão.....	68
3.2.2. O movimento iluminista e as implicações de suas teorias pedagógicas para o ensino alemão.....	72

3.2.3. O esboço em Nietzsche de alguns princípios pedagógicos a reorientar o ensino.....	80
3.2.4. A singularidade do pensamento de Nietzsche sobre o papel do Estado na educação e a popularização do ensino .....	84
3.3. Schopenhauer educador.....	91
3.3.1. Schopenhauer como modelo de educador .....	94
3.3.2. O sentido filosófico emprestado à concepção de educação para a emergência do gênio.....	100
3.3.3. O esboço de uma filosofia nietzscheana da educação na fixação de uma tábua de deveres para o educador.....	109
3.3.4. O filósofo educador e a educação filosófica: uma outra face da filosofia nietzscheana.....	120
<b>CAPÍTULO 4</b>	
Educação e vontade de potência.....	125
4.1. A existência estética como manifestação da vontade de potência.....	129
4.2. Cultura superior: o sentido da vontade de potência na educação.....	131
<b>CONCLUSÃO</b> .....	137
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	141

## INTRODUÇÃO

Segundo Nietzsche, a função da escola de seu tempo consistia basicamente em preparar vastos contingentes de jovens, no menor tempo possível, para estarem treinados e versáteis a serviço do governo e da economia, quando entendia ele, a educação deveria ser instrumento para promoção da humanidade a um estágio superior de cultura, com o aniquilamento de tudo o que houvesse de degenerado e parasitário.

É difícil não reconhecer que ainda hoje somos educados para nos adequarmos a valores impostos, cujo questionamento é sempre visto com suspeita e prevenção, e para sermos lançados como peças num jogo de mercado que, em tese, nos promete subsistência material, mas em que predominam egoísmo e competição, e que longe está de nos garantir realização como seres humanos.

O discurso nietzscheano em educação vai além dos limites daquilo que se poderia chamar pedagogia ou didática para transbordar em considerações sobre a vida, o real, o desejável, ou seja, todo ele é permeado de uma preocupação filosófica, cuja matriz é a idéia de retorno do homem a uma vida instintiva e primitiva, em contato com suas pulsões mais originais, o que melhor representaria o indivíduo e tornaria a vida plena de sentido existencial a vida, em oposição a uma idealização dela ocorrente na modernidade, de inspiração socrático-platônica, com a crença exagerada dos poderes da razão como guia da vida. O papel essencial da educação seria indicar aos indivíduos esse caminho, que lhes abriria oportunidade de se tornarem cultos, e muito mais que isso, de galgarem aquele estágio que Nietzsche chama de cultura superior, a cultura do gênio.

Poderia essa preocupação do discurso nietzscheano em educação ser considerada uma filosofia da educação? A resposta à indagação estará na dependência do que for entendido por filosofia e por educação, tema que propicia debate não pouco tormentoso, e em cujo mérito não parece ser este trabalho sede adequada para ingressar.

Sem tomarmos partido, então, na discussão conceitual sobre filosofia da educação, e nos guiando apenas pela análise da linguagem para situar o tema, seremos levados a admitir que o objeto da filosofia da educação não é o fenômeno da educação em si, mais afeto à pedagogia e à psicologia da educação, mas sim o que dizem sobre esse fenômeno pessoas credenciadas a refletir sobre ele. E, nesse aspecto, questões que vemos colocadas são considerações, por exemplo, se a educação é direito de todos, se seu objeto é a transmissão de conhecimentos, a formação do indivíduo, o desenvolvimento de suas potencialidades, o seu preparo para o exercício de uma profissão, todas essas tarefas, ou a combinação delas. De tudo isso, e muito mais Nietzsche se ocupou em seus escritos, o que vem confirmar a razoabilidade de se admitir que ele tenha desenvolvido uma filosofia da educação, ainda que não o fazendo de uma maneira sistemática.

Em que aspectos o filósofo abordou o tema, a que conclusões chegou, que contribuições ofereceu, que lições podemos tirar de suas idéias, constituem objeto deste trabalho, com que esperamos estar contribuindo para a reflexão sobre a filosofia da educação, em nosso País.

Como lembra Hermann (2000), pela radicalidade com que Nietzsche ataca fundamentos metafísicos e proposições idealistas, suas colocações ainda encontram resistências em nossos meios educacionais, mas ao recolocarem a pergunta sobre o sentido da educação, representam elas uma provocação para a filosofia da educação no Brasil.

Em diversas passagens de suas reflexões sobre cultura e educação, Nietzsche salienta a conveniência de nos reportarmos a um modelo, como início de uma proposta de ação ou de trabalho, tendo ele próprio erigido como ponto de partida para o desenvolvimento de suas concepções as idéias e a figura humana de Schopenhauer. De nossa parte, atentos a tal recomendação, pareceu-nos interessante adotar, como critério metodológico na elaboração do trabalho, o procedimento de Andréas Salomé (1992), que, ao apresentar a biografia de Nietzsche, traça-lhe o perfil através dos legados de *seus escritos*, e também o paradigma do professor canadense Clermont Gauthier, o qual em seu livro *Nietzsche Éducateur* (1988), procura mostrar as idéias educacionais nietzscheanas “dans le texte”, ou seja, sem o propósito de se imiscuir demais nas falas do filósofo, com o cuidado, sobretudo, de não ofender a pureza das idéias expostas. Afastamos-nos dele, porém, na medida em que, em nossa análise do pensamento de Nietzsche o estaremos também situando no contexto histórico- cultural em que produzido.

Na verdade, não parece existir meio mais adequado de captar os ensinamentos de Nietzsche como educador, que a postura de "ouvir Nietzsche". Não podemos nos olvidar de que os escritos mais específicos do filósofo sobre questões de educação e ensino foram exatamente as cinco conferências, vale dizer, exposições orais por ele proferidas na Universidade da Basileia, que foram acompanhadas atentamente pela platéia, e só mais tarde reduzidas a escrito. Nos dois prefácios que escreveu para a obra resultante, *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, não é outra coisa o que o autor pede: que a leitura deverá ser calma e atenciosa, e que o leitor não se interponha à exposição. O filósofo é insistente mesmo naquilo que espera de seu leitor:

[...] a mais importante de nossas exigências é enfim que, em hipótese alguma, [o leitor], como fazem os homens de hoje, não se interponha, nem sua cultura, como

uma medida e um critério seguro de todas as coisas. Nós esperamos antes que ele seja culto o bastante para ter de sua cultura uma opinião modesta [...] sejam primeiro<sup>1</sup> leitores deste livro para em seguida, por atitude própria o destruir e o esquecer. (NIETZSCHE, 2000b, p. 84).

Embora se cuide de apelo específico para o conteúdo da aludida série de conferências, parece útil estender a atitude de antes de tecer qualquer opinião, "ouvir" pacientemente o autor – como fizeram os jovens em relação aos ensinamentos do mestre filósofo<sup>2</sup> – em todos os contatos com as obras de Nietzsche.

Com a atitude acima, não queremos dizer que iremos simplesmente transportar para essas páginas as reflexões de Nietzsche envolvendo educação, o que constituiria um despropósito, mesmo porque os textos respectivos encontram-se à disposição de quem quiser conhecê-los e examiná-los, estando diversos deles vertidos para nossa língua, mas sim procurando interpretá-las e, como referido, situá-las no contexto histórico-cultural em que produzidas.

Não obstante ser nos primeiros textos de Nietzsche, aqueles produzidos justamente no período de sua atuação como professor, que ele mais diretamente aborda a questão educacional, seu discurso sobre a matéria se estende ao longo de toda a sua obra. Em razão disso, mas principalmente porque nosso objetivo é tentar identificar uma filosofia da educação em Nietzsche assentada na teoria da vontade de potência, se fará necessária a incursão, de maneira breve que seja, no exame daquela teoria, com seus temas correlatos. Isto faremos à luz da interpretação de Gilles Deleuze que, segundo Azeredo (2000), tem por característica tratar de maneira conexa os temas da teoria das forças e da vontade de potência,

---

<sup>1</sup> Em francês "au moins", que literalmente haveria que ser traduzido "pelo menos", mas aquela locução adverbial encerra idéia de restrição, que no contexto nos pareceu mais significar algo como "em primeiro lugar".

<sup>2</sup> Como se verá adiante, no segundo capítulo, há uma trama na exposição de *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* e, dentro dela, dois jovens estudantes, escondidos em um bosque, ouvem atentamente o diálogo entre o velho mestre filósofo e seu discípulo sobre os problemas do ensino.

de modo que a nova forma de abordagem filosófica, que Nietzsche inaugura com a introdução do valor e do sentido, tem por referência aquelas relações.

Apesar da escolha dos autores acima como paradigmas de trabalho, não queremos deixar de registrar que, o legado nietzscheano para a filosofia vem ela sendo constantemente redescoberto e interpretado por estudiosos contemporâneos, que normalmente classificam o filósofo como um crítico veemente da cultura da modernidade, e como um precursor da filosofia contemporânea, com realce para as suas contribuições nos campos da estética e da ética. Entre as interpretações mais conhecidas, destacamos a de Frederick Copleston *Nietzsche Filósofo da Cultura* (1953), a de Deleuze, *Nietzsche e filosofia* (1976), a de Fink, *A filosofia de Nietzsche* (1998), e a de Heidegger, *Nietzsche* (1971). No Brasil, a obra de Nietzsche vem sendo estudada e interpretada por muitos historiadores da filosofia, dos quais podemos destacar, dentre outros, Marton, com *Nietzsche - Das forças cósmicas aos valores humanos* (2000), e *Extravagâncias - ensaios sobre a filosofia de Nietzsche* (2000b)<sup>3</sup>; Giacóia Júnior, com *O grande experimento: sobre a oposição entre eticidade e autonomia em Nietzsche* (1989), *Nietzsche e a modernidade segundo Habermas* (1997), *Labirintos da alma: Nietzsche e a auto-supressão da moral* (1997), e *Nietzsche* (2000b); Roberto Machado, com *Zarathustra, tragédia nietzschiana* (1997).

Também são constantes na literatura produzida em nosso país sobre educação referências à obra de Nietzsche. Contudo, como refere Hermann (2000), estudos sistemáticos sobre as relações de seu pensamento com a educação são ainda escassos entre nós, cabendo menção ao livro de Rosa Maria Dias, *Nietzsche educador* (1991), que trata a educação em Nietzsche como um tema decorrente de sua filosofia e que perpassa toda a sua

---

<sup>3</sup> Destaque especial merecem os *Cadernos Nietzsche*, organizados por Scarlet Marton desde 1996, que constituem um verdadeiro fórum de debates em torno das reflexões nietzscheanas, e que se encontram no número 11.

obra. Outros trabalhos publicados no Brasil sobre o assunto ou se apropriam do pensamento nietzscheano sobre a educação para tratar de temas ou problemas atuais da cultura, do ensino e da filosofia da educação, ou para desenvolver uma compreensão histórica deste em sua obra e debate filosófico ou, ainda para fazer ambas as discussões sobre um texto ou tema qualquer de seu pensamento, compreendendo-o historicamente e o reatualizando às vicissitudes dos problemas pedagógicos e filosófico-educacionais da contemporaneidade. São trabalhos, como se percebe, mais pontuais como o da própria Hermann (2000), que trata das provocações que trazem à filosofia da educação os questionamentos de Nietzsche e, por conseqüência, aos fundamentos das teorias pedagógicas; ou o de Danelon (2001), que, em *Schopenhauer educador*, enfoca as implicações e conseqüências do pensamento nietzscheano para a educação e para o ensino de filosofia, na atualidade. O mesmo tema é desenvolvido por Pagni (2002), embora o situando dentro da historiografia da filosofia.

A ligação que tantos autores fazem da filosofia de Nietzsche com a cultura e a educação tem sua razão de ser se lembrarmos que ele pensava a existência humana como um problema da cultura, e foi por isso que se bateu tanto pela reorganização do sistema educacional alemão com vistas a produção de uma cultura superior, preocupação que ele entendia ali não existir.

A cultura para Nietzsche, como se vê, não se resume ao saber, ao conhecimento, mas encerra uma concepção de vida, que consiste em considerar a vida uma manifestação estética. Isto significa, fundamentalmente, uma perspectiva da vida que inclua a aparência, a arte e a ilusão; e na qual até mesmo o erro seja encarado como algo perfeitamente natural. A concepção estética se opõe ao racionalismo lógico da cultura ocidental, que a tudo pretende abarcar e tudo pretende explicar pela razão, até mesmo a idéia do bem e do mal, do falso e do verdadeiro, quando o imenso manancial de forças em relação, presente no homem, não consente em ajustar-se em limites tão estreitos. Cada homem, pelo contrário, contém em



si a vontade de potência da natureza que à educação cabe fazer desabrochar e expandir. A cultura ocidental o que fez foi banir de seu programa a reconciliação do homem com as forças naturais. Mas o estágio dessa comunhão deve ser recuperado, e com isso a humanidade marchará para uma cultura superior, processo no qual a educação é instrumento, mas uma educação com as características de adestramento seletivo que, na interpretação de Gauthier (1988, p. 111), é o contrário da domesticação do homem, posto que sua finalidade aponta para outra direção, aquela da emergência do homem livre e criador de valores.

Traços dessa *Bildung*<sup>4</sup>, Nietzsche recebeu evidentemente de sua formação clássica iniciada em Pforta que se aprofundou depois em Bonn e ainda mais em Leipzig, "sob a orientação de Ritschl e de outros notáveis professores" (COPLESTON, 1953, p. 56), mas ela é tributária também do Romantismo Alemão, e nesse contexto histórico-cultural sua fonte mais próxima é a filosofia de Schopenhauer.

Neste trabalho, retomando os textos em que o próprio Nietzsche mais diretamente aborda o tema da educação, compreendidos na primeira fase do seu pensamento, justamente, reiterando, aquela em que ele exercia o magistério, a saber: *O nascimento da tragédia*, as conferências *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* e a terceira de suas considerações extemporâneas, o ensaio *Schopenhauer educador*<sup>5</sup>, pretendemos

---

<sup>4</sup> Em alemão, existem dois termos para a idéia de cultura: *Bildung* e *Kultur*, traduzidos para o francês ambos pela palavra *culture*. *Kultur* não corresponde exatamente ao sentido de cultura em nossa língua, oferecendo antes a idéia de um preparo intelectual e espiritual; no sentido de complexo de padrões de comportamento, crenças etc., a expressão alemã correspondente é *Bildung*. Todavia, nos textos franceses por mim utilizados, a tradução é feita como "culture", pelo que optei por considerar o termo se referindo ao que entendemos em português por "cultura", "educação", quando este parece ser o sentido mais próximo, dentro do contexto em que aparece, lembrando ainda que "l'éducation" do francês às vezes no contexto também soa melhor em português como "o ensino". Oportuno, a respeito, examinar a nota 1 ao trabalho de Cíntia Vieira da Silva, *Nietzsche, Freud e o problema da cultura* (2000), in *Cadernos Nietzsche*, número 8

<sup>5</sup> Este trabalho já se encontrava em sua fase de redação final, quando, em 2003, foi lançada no Brasil pelas editoras PUC – Rio, e Loyola, a obra *Escritos sobre educação*, contendo em português os textos *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, e *Schopenhauer educador*, com tradução do francês e apresentação do professor Noéli Correa de Melo Sobrinho, obra de inestimável valia para todos os que se dedicam ao estudo do pensamento de Nietzsche, em especial no que está relacionado com o tema da educação. Assim sendo, apesar de

reconstituir suas principais teses e argumentos, focalizando o significado de sua concepção de educação fundada na vontade de potência para a formação do homem superior, tema pouco explorado pela literatura sobre educação produzida no Brasil.

Para o objetivo proposto, embora nos reportemos à literatura sobre o assunto publicada em nosso País, seguiremos, como já referido acima, a metodologia adotada por Gauthier (1988), a qual se pauta na interpretação deleuziana de Nietzsche no que diz respeito à reconstituição deste enquanto educador. Este é o modo que encontramos para, além de compreender historicamente a atitude de Nietzsche como educador, propiciar reflexão sobre a atualidade de sua crítica à cultura, à educação e ao ensino.

Exporemos esse percurso em quatro capítulos. No primeiro, faremos um apanhado panorâmico do Romantismo Alemão, quadro cultural às vezes verberado por Nietzsche, é verdade, mas em que o autor viveu e com o qual interagiu. Pela razão mesma da combatividade com que o filósofo opõe o irracionalismo dos românticos ao racionalismo da Ilustração e do Idealismo hegeliano, as principais colocações desses movimentos serão também examinadas.

Considerando tratar-se este trabalho de um escrito voltado não propriamente para a área da filosofia, mas para a da educação, na qual Nietzsche não tem ainda a penetração que alcançaram outros filósofos, apresentaremos também alguns lances biográficos do pensador, quando, a nosso ver, relacionados com a abordagem por ele de determinadas questões, e uma indicação de sua produção bibliográfica. No segundo capítulo, será feito um apanhado de algumas idéias de Nietzsche que parecem indispensáveis para a compreensão do seu pensamento em educação, em especial a teoria das forças e a vontade de potência, para o

---

nos termos utilizado na elaboração do trabalho daqueles textos em francês, traduzindo-os nós próprios, utilizamos o livro referido para comparação de traduções. Em razão disso, e atendendo à recomendação da douta

qual, dentre as muitas interpretações possíveis, optamos pela de Gilles Deleuze que, como já mencionado, é justamente a que acolhe a teoria das forças e a da vontade de potência como aspectos principais de suas reflexões. No terceiro capítulo, dentre as obras de Nietzsche que mais diretamente tratam da educação e cultura serão examinados os textos de *O Nascimento da tragédia*, *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* e *Schopenhauer educador*. No quarto capítulo, ventilaremos em que medida as concepções da teoria das forças e da vontade de potência vêm prenunciadas no pensamento educacional da primeira fase da obra do filósofo. Por fim na conclusão, proporemos a discussão sobre a possibilidade da identificação de uma filosofia da educação em Nietzsche, a partir de seus textos educacionais e filosóficos abordados, e diante da atualidade deles, os confrontaremos, em aspectos pontuais, com a realidade educacional brasileira.

## **CAPÍTULO 1**

### **O ROMANTISMO ALEMÃO COMO REFERÊNCIA DE NIETZSCHE EDUCADOR**

Consta da biografia de Nietzsche que, após concluir os primeiros estudos no Ginásio de Naumburgo, obteve ele uma bolsa de estudos no tradicional colégio de Pforta, famoso por nele terem estudado grandes personalidades, dentre as quais o poeta Novalis, os irmãos Schlegels e o filósofo Fichte. Nos seis anos de sua vida ali, tempo de duração do liceu<sup>6</sup>, Nietzsche destacou-se no estudo do alemão, latim, grego e religião. Registram os biógrafos que ele lia muito, encontrando-se entre suas leituras preferidas a dos românticos alemães.<sup>7</sup>

Assim sendo, embora em determinados momentos de sua obra, Nietzsche tenha erigido o romantismo como objeto especial de crítica, não há como fugir à constatação de que os românticos tiveram inquestionável influência em seu pensamento educacional, como as idéias, por exemplo, da exaltação da liberdade e da atividade criadora, que está no cerne de sua formulação da vontade de potência, da valorização da cultura nacional e da língua pátria, do individualismo, do gênio como homem superior, sem falar nas "duas tendências na educação", que parecem identificadas com prescrições da Reforma em matéria de ensino, encampadas pelo romantismo, e com o filantropismo, principal reflexo educacional da filosofia das luzes. Tudo isso recomenda uma incursão panorâmica sobre o Romantismo Alemão em que o próprio Nietzsche é considerado inserido não só por estar situado, em boa

---

<sup>6</sup> Correspondente ao nosso ensino médio..

parte, em sua época histórica, mas pela similitude de idéias afinadas com a ruptura em relação à tradição racionalista<sup>8</sup>.

A tradição racionalista moderna, contra a qual Nietzsche tanto se bate, como é sabido, se inaugura com a filosofia cartesiana e atinge seu ápice com os sistemas de Kant e Hegel, e tem por principais características, na síntese de Marcondes (2000, p. 237), "A centralidade da razão, a valorização do conhecimento, a ênfase na problemática do método e da fundamentação da ciência, o recurso à lógica, a preocupação com a crítica". Tudo isso, para muitos filósofos do século XIX, dos quais os mais importantes são Schopenhauer, Kierkegaard e Nietzsche, vai sendo considerado como não mais dando conta de conduzir a uma adequada compreensão da experiência humana na sua relação com o real, tendo um efeito limitador para o desenvolvimento da cultura. Nesse processo, Hegel tem uma situação peculiar, na medida em que sendo expressão do racionalismo, desempenha papel singular no período conhecido na história da filosofia como idealismo alemão pós-kantiano por encarnar o seu viés considerado *sistemático*, que não se posiciona categoricamente contra a crença nos poderes da razão. Poderia ser desnecessário, mas não é demais mencionar o dever de termos sempre em mente que nenhum enquadramento de filósofos, de maneira geral, nesta ou naquela corrente tem pretensões de exatidão, pela impossibilidade mesma de se aprisionar a atividade reflexiva em parâmetros rígidos. O próprio Nietzsche, o sabemos, de feitio principal irracionalista, teve seus momentos de positivismo, com expressão, segundo alguns comentadores, sobretudo em *Humano demasiadamente humano*, em *Aurora*, e na *Gaia ciência*<sup>9</sup>. É por isso também que, embora a primeira obra de Nietzsche, *O Nascimento da tragédia*, em suas próprias palavras (NIETZSCHE, 1995, p. 62), esteja impregnada de

---

<sup>7</sup> Miguel Duclós comenta ter Nietzsche, no período, adquirido notável erudição, consultando até cem livros por dia. Disponível em <<http://www.consciencia.org/contemporanea/nietzsche3.shtml>>. Acesso em 5 jan 2004.

<sup>8</sup> Fink (1988) fala da existência de um "período romântico", em Nietzsche, "que seria caracterizado pelo *Nascimento da Tragédia* e pelas *Considerações intempestivas*", que se distingue por ele se servir "de categorias estéticas para formular a sua visão fundamental do ser".

colocações hegelianas, pode-se dizer que Hegel foi o principal filósofo frente ao qual Nietzsche se posicionou expressamente como interlocutor, a ponto de Deleuze (1976, p. 7), afirmar que "o anti-hegelianismo atravessa a obra de Nietzsche como o fio condutor da agressividade". A crítica recai em especial no que respeita à dialética de Hegel, em sua concepção quanto à importância da história, e no endeusamento do Estado. Por tudo, neste capítulo cujo objetivo é apresentar uma visão panorâmica do Romantismo Alemão, nos pareceu o endereço mais apropriado para um breve exame configurador da Ilustração e para incursão nas idéias Hegel, no tocante ao tema educacional inclusive.

No contraponto de sua aversão às idéias hegelianas encontramos, pelo menos na primeira fase de seus escritos, uma inclinação quase que filial de Nietzsche por Schopenhauer. Este último filósofo, embora tenha vivido no período histórico do romantismo, não é considerado pelos historiadores da filosofia propriamente um romântico, pois na verdade, anota Marcondes (2001, p. 240) "Sua obra possui um caráter fortemente pessoal e não se filia claramente a nenhum movimento ou escola". O que tem ele de comum com o romantismo é a oposição ao racionalismo iluminista. A influência de Schopenhauer é tão abertamente assumida por Nietzsche, em suas primeiras obras, que desnecessário se faz maiores explicações a respeito neste momento, não precisando mais para demonstrá-la que os rasgados elogios que ele tece a seu mestre em *Schopenhauer educador*. Mas, da mesma forma como procedido com Hegel, traçaremos neste capítulo considerações gerais sobre aspectos de sua filosofia, remetendo o exame de seu entendimento sobre educação para a ocasião específica da análise da obra acima mencionada.

A exemplo do que ocorre com Hegel e Schopenhauer, a dificuldade de enquadramento dos pensadores, em movimentos ou escolas, seria um dos fatores que leva

---

<sup>9</sup> Cf. Marton (2002, p. 35), Copleston (1953, p. 33)

Bornheim (1959, p. 11), a afirmar que dos maiores problemas que se apresenta quando se propõe examinar o Romantismo é o de sua delimitação, pois se de um lado há a tendência em circunscrevê-lo à sua manifestação literária, e ainda assim dentro de um limite cronológico estreito, outra existe que o entende presente em toda a história da cultura, enquanto uma forma de inconformismo quanto a valores estabelecidos e conseqüente rebelião na busca de novos valores.

No entendimento do autor supra (1959, p. 13), o conceito de Romantismo não pode receber ampla generalização como pretendido pela segunda tendência acima; e se assim não fora, o Romantismo se caracterizaria como fenômeno dinâmico, uma vez que, atingindo numa escala de valores seu desenvolvimento máximo todo movimento cultural tende a defrontar-se com uma rebeldia desencadeada em seu próprio interior, com reinício de um processo renovador: nesse entendimento, haveriam que ser reconhecidos elementos de romantismo em toda evolução cultural. Também por transcender os limites literários, não se reduz o movimento a uma forma de expressão da literatura, tanto que – adverte o mesmo autor – "o mais rico de todos os romantismos, o alemão, seria nuclearmente ignorado, se submetido a considerações reduzidas a seu aspecto literário, por mais importante que tenha sido" (BORNHEIM, 1959, p. 12). Na sua ótica, o Romantismo deve ser visto antes como "um movimento cultural inserido em determinado momento da história", a saber, aquele surgido no final do século XVIII, cujo apogeu foi atingido no século XIX.

Não obstante a dificuldade apontada, com Bornheim (1959, p. 34) podemos afirmar a existência de algumas idéias básicas que caracterizam filosoficamente o movimento romântico, idéias estas encerradas principalmente nas obras de Fichte, dos irmãos Schlegel, de Schelling, de Schleiermacher, de J. Boehme, e de Novalis.

Celebrizou-se o romantismo pelo trato privilegiado de alguns temas, o que não é suficiente, porém, para lhe conferir uma unidade. Sendo assim, a atitude recomendável na orientação de Bornheim (1959, p. 15), é situá-lo por seu embasamento filosófico, via que percorremos com ele no exame do Romantismo Alemão, enfocando também, como mencionado, a maneira como nele foi tratada a questão da educação.

Em termos filosóficos, a justificação do movimento romântico é encontrada diante da redução racionalista do Iluminismo que povoava de normas e convenções a vida humana, de modo que todas as suas manifestações, como as artes, a ciência, o direito a educação, etc., deviam ser compreendidos a partir do norte da razão. Da mesma índole de ruptura são outras reações, como a do empirismo inglês<sup>10</sup>, e a doutrina da volta à natureza de Rousseau, esta com decisivo papel na formação do ideário romântico.

Os filósofos pós-kantianos, entre os quais se situam os românticos, explica Bornheim (1959, p. 35) se esforçavam para resolver as antinomias do sistema do mestre de Koenisberg, sintetizadas na oposição entre o mundo da natureza e o mundo espiritual, porquanto "ou existe liberdade, e neste caso não há necessidade natural, ou existe o determinismo da natureza, e então não pode haver liberdade" (BORNHEIM, 1959, p. 37). Fichte teria sido quem mais ousou a respeito, de modo que os demais autores românticos, de uma maneira ou outra, teriam gravitado em torno de seu pensamento.

A idéia da unidade do real formulada por Fichte se desdobra em todas as concepções filosóficas românticas, e mais que isso, constitui-se em pensamento dominante de

---

<sup>10</sup> A expressão "empirismo" tem sido empregada para designar posições filosóficas variadas, mas de modo geral com ela se busca explicar a doutrina que, em teoria do conhecimento, se contrapõe ao racionalismo. Diversamente, para o empirismo, doutrina com grande acolhida entre autores ingleses dos séculos XVII e XVIII o conhecimento deriva unicamente da experiência sensorial. As críticas desta corrente de pensamento se voltam contra dogmatismo racionalista, e vão influir bastante no pensamento europeu do século XVIII. Thomas Hobbes, John Locke, George Berkeley e David Hume são apontados como os principais filósofos representativos do empirismo inglês.



toda o período histórico em que se desenvolveu o romantismo. Na França, por exemplo, ele se manifestou no ideário político de Napoleão em formar um império único europeu. Isto, no dizer de Bornheim (1959, p. 53) é o que explica a simpatia de tantos românticos por Napoleão, e nós diríamos também a simpatia de Nietzsche, que o coloca em sua galeria de gênios. Contudo, o elogio nietzscheano a tal genialidade não terá a mesma característica de encarnação do espírito absoluto, nos termos expostos por Hegel, como se verá adiante, nem o caráter conservador que este assume originalmente com Fichte.

Na proposta de Fichte, o dualismo da doutrina kantiana é superado com a eliminação de um dos seus termos, pelo encontro de um princípio, que seria o primeiro, e apto a propiciar a compreensão da realidade como um todo. Este princípio que ele denomina de Eu puro, não é estático, "mas deve ser ativo, dinâmico, pois só assim poderá de fato explicar a realidade" (BORNHEIM 1959, p. 37). Cuida-se de "uma função de um dinamismo que é responsável por tudo, por toda a realidade" (BORNHEIM 1959, p. 37). Toda a realidade, tanto espiritual quanto material, é concebida como uma emanção do Eu, que por sua vez é incondicionado, absoluto e se coloca a si próprio.

Uma força criativa de que é dotado o Eu o faz produtor de todo o mundo exterior, vencendo resistências e obstáculos, que nada mais representam que aspectos do "não-eu", que o primeiro coloca diante de si. A atividade criadora do Eu situa-se na imaginação, a imaginação criadora, sobre a qual, interpretando o pensamento de Fichte, Bornheim (1959, p. 44) esclarece:

A imaginação produtora não se caracteriza, como poderia parecer à primeira vista, por uma atividade caprichosa, caótica, fantasiosa. Existe, para Fichte, uma necessidade transcendental nas produções pré-conscientes. As representações que o homem tem em sua consciência empírica não brotam do caos, do arbitrário completo, mas possuem a sua razão de ser naquela necessidade transcendental que reside no

Eu puro supra-individual. Por isso mesmo, o Não-eu é algo de condicionado, de causado e conhece um certo determinismo, que permite à ciência falar em leis da natureza.

Sendo a realidade exterior, o não-eu uma emanção do Eu puro, e estando ela submetida à necessidade, isto faz afigurar uma contradição com a liberdade do primeiro, que não conhece condicionamento. O que sucede, todavia, é que a liberdade absoluta do Eu, para se exercer reclama a existência de problemas, de obstáculos, que aquele coloca continuamente frente a si para superá-los, vencê-los.

A liberdade é concebida no romantismo como absoluta e se desdobra, entre várias formas, como liberdade política, liberdade de pensamento e liberdade de expressão, só se concebendo o progresso da humanidade a partir da existência de seres livres. Nietzsche também se coloca como defensor entusiasta da liberdade, mas se afastaria de lhe conferir o significado metafísico dos românticos em geral, situando-se nisso um aspecto de sua singularidade.

Já um ponto de convergência do pensamento nietzscheano e o romantismo, se refere à questão da ciência. Sobre isso cabe mencionar que os românticos se opunham à interpretação racionalista da realidade na ciência, e não só em seu domínio, mas também em outros, como na arte, na moral, e na religião. No que respeita à ciência, especialmente era rejeitada uma abordagem fria, matemática e mecanicista da natureza.

Já o precursor do romantismo, Goethe, como explica Bornheim (1959, p. 66), pretendia estivesse a ciência investida de um caráter qualitativo, antes que dependente de uma instrumentalização matemática. Sua perspectiva da ciência tinha muito da visão de um

artista, de um pintor. Juntamente com Herder<sup>11</sup>, Goethe defendia "uma concepção organicista da natureza, considerando-a como um grande animal vivo, um organismo, que jamais poderia ser atingido ou traduzido matematicamente, a não ser pela desfiguração" (BORNHEIM, 1959, p. 67). Podemos sentir aí a influência sobre as concepções nietzscheanas da "metafísica do artista" e sobre suas críticas ao cientificismo estéril e que se afasta da vida.

Em outros românticos estava presente também a concepção da natureza como um organismo vivo, sendo-lhes caro o estabelecimento em seus domínios também de uma unidade fundamental, tendo Schelling se ocupado arduamente do tema e apontado a omissão na abordagem a respeito por Fichte como uma falha de sua doutrina.

Para Schelling, a natureza pode ser compreendida como manifestação do Eu absoluto: percebemos o que é material pelos sentidos, mas em sua unidade orgânica, a natureza é espírito visível. Da mesma forma que o homem busca integrar-se no Absoluto, a natureza persegue o mesmo fim. O mesmo espírito absoluto que habita o homem, também está presente na natureza, com a única diferença que enquanto no primeiro torna-se consciência, na natureza remanesce inconsciente. Mas se opera nela o mesmo processo dinâmico evolutivo, e constituiria objeto da filosofia da natureza tratar dessa evolução. Citado por Bornheim (1959, p. 84, grifo do autor), diz Schelling, em *Primeiro esboço de um sistema de filosofia natural* (1799):

O que nós pretendemos não é a mera coincidência, como por azar, da natureza com as leis de nosso espírito [...] mas que ela própria exprima, necessária e primitivamente, as leis do nosso espírito; e que não as exprima somente, mas que realize, e que não seja nem possa ser chamada Natureza senão fazendo um e outro. A Natureza deve ser o espírito visível e o Espírito, a Natureza invisível. É nesta identidade absoluta

---

<sup>11</sup> Johann Gottfried Herder (1744-1803), teólogo e filósofo, entusiasta do culto ao gênio, foi um dos intelectuais que mais influenciou o romantismo alemão. Escreveu *Sobre a filosofia da história para a educação humanidade* (1784)

do Espírito *em nós* e da Natureza *fora de nós*, que se encontra a solução do problema da possibilidade da existência de uma natureza exterior a nós.

O real, como se vê, haveria de ser compreendido como formando um todo harmônico, e esta idéia é que movia a doutrina desenvolvida sobretudo por Schelling da volta à natureza, pois é a partir do reconhecimento da unidade que se compreende o processo de evolução progressiva: o espírito apenas daria seguimento ao que é começado pela natureza. "Assim, os dois reinos terminam por unir-se em uma grande unidade cujo sentido último está no Absoluto" (BORNHEIM, 1959, p. 83).

Schelling consideraria, porém, insuficiente a compreensão da unidade do real conduzida pela filosofia, visto que, por mais rica que seja, a abordagem filosófica é abstrata, teórica, e se converteria em infrutífera se não aliada a uma prática. Esta ligação, na esteira de Schiller e de F. Schlegel, Schelling entende que se realiza pela arte. A unidade da natureza e espírito pode ser compreendida na produção da obra de arte, onde se encontrariam "inteligência inconsciente e cega e inteligência consciente e livre" (BORNHEIM, 1959, p. 84). Com a realização concreta da unidade do real, a arte permitiria conciliar necessidade e liberdade.

A produção da obra de arte não esgota, todavia, na consciência do artista, mas partindo desta ele tem sua intuição conduzida por algo que é pré-consciente, de virtude cósmica. "A produção artística é uma tentativa de síntese com conflito entre a livre criação espiritual do artista e a necessidade inconsciente" (BORNHEIM, 1959, p. 84), funcionando assim a arte como um instrumento para desvelação do Absoluto.

A intuição estética, então, coincidiria com a intuição espiritual e permitiria compreender que a natureza toda é uma obra de arte, o que por si evidencia a importância da

estética para a filosofia e para a vida. "a intuição intelectual, revelando-nos o absoluto, é a única forma de conhecimento à qual corresponde, de fato, uma realidade [...] A idéia absoluta presente em cada uma das representações do mundo é a verdade de cada representação".

A multiplicidade com que nos deparamos, e que nos leva a diferenciar sujeito de objeto, seria mera aparência, e a verdade das representações particulares só existiria na medida de sua participação no Absoluto, incluindo-se os comandos éticos que são representações ideais. As palavras de Bornheim (1959, p. 94) resumem bem a doutrina do romantismo quanto a importância da estética para a vida, expresso no pensamento de Schiller:

Schiller via a natureza como uma força incontrolável e via a arte como o único caminho para conciliá-la com a vida espiritual e subordiná-la, assim, aos ideais do morais do homem. Através do convívio com a arte, da *educação estética*, a vida instintiva do homem se tornaria aos poucos mais nobre, dignificar-se-ia, submetendo-se mais docilmente à vida moral. O que a ética kantiana só pretende conseguir com uma normatividade rigorosa, através de um dever impiedoso, segundo Schiller a educação estética do homem realizaria pelo desenvolvimento natural e harmônico, ponto de vista que via confirmado e exemplificado pelos gregos clássicos e, em seus próprios dias, pela pessoa de Goethe.

A preeminência da estética, em lugar do cientificismo da Ilustração e da própria filosofia crítica de Kant, que os românticos consideravam insuficiente para resolver as questões éticas ao submetê-las ao domínio da razão, transparecia no priorizar a intuição no trato da prática humana, que compreende evidentemente a questão da educação.

As idéias pedagógicas do Romantismo, como não poderia ser diferente, encerram as concepções filosóficas do movimento, e vamos encontrá-las, dentre outras obras, principalmente nas *Cartas sobre a educação estética do homem* (1795) de Schiller, e em *Os Anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* (1797) de Goethe. Em linhas gerais, as idéias contidas nessas obras expressam a idéia de auto-formação do homem ante as vicissitudes de

sua experiência no mundo, e perante os conteúdos da cultura com os quais os indivíduos vão se deparando, que são responsáveis pela formação do gosto e da individualidade, conferindo, de certa forma, um caráter indeterminável à educação. Esta não se restringiria, ainda, propriamente ao ensino transmitido pela escola, mas resultaria também do contato vivo com as formas de expressão cultural, como na época o teatro, implicando a elevação do espírito no cultivo das artes.

Tais idéias demandariam maior liberdade e autonomia individual, e quando trazidas para o interior das teorias pedagógicas que orientavam a atividade escolar no século XIX, postulavam um ensino centrado no aluno, e particularmente na sua aprendizagem. Isto impulsionou o desenvolvimento de uma pedagogia não mais racional, mas fundamentalmente empírica, que ganhou amplo espaço no século XX. Contra a idéia daquela autonomia, contudo, e contra a intervenção do Estado no campo da cultura, que era defendida pela ala mais conservadora dos filósofos românticos, e depois também por Hegel, como iremos ver, se coloca o discurso de Nietzsche que, por outro lado, exalta muitas outras das concepções românticas com repercussão na educação, como a preeminência do laborar estético, o individualismo, e a idéia de uma força criativa.

### **1.1. O enfretamento do idealismo hegeliano**

Dentro do idealismo alemão, corrente a que nos reportamos acima, o pensamento de Hegel costuma ser chamado de "idealismo absoluto", e nele a história assume importância capital, pois no seu estudo é que iríamos encontrar na evolução do espírito humano a atuação de uma vontade, que é natural e incontrolada e se expressa em um movimento dialético progressivo. Assim sendo, a vida de um povo, sua cultura resultam do

implemento de uma força que a impele, situada no *espírito da época (Zeitgeist)*. Careceriam os homens, de tal sorte, de uma faculdade prospectiva, estando antes sujeitos ao sentido e direção das leis da história. Esta formulação não inibe a idéia do progresso do espírito, antes a fundamenta se atentarmos ao fato de que, no comentário de Marcondes (2001, p. 220), na reflexão sobre o processo histórico, o homem "não compreende apenas o seu momento, mas a própria lógica interna do processo [...], sua direção e sentido, sua lei, e assim compreende o desenvolvimento desse processo, podendo transcender o seu momento determinado". Ademais, a vontade que move o mundo, o Absoluto, não está interdita ao conhecimento, mas ao contrário este constitui uma forma localizada de sua manifestação. O conhecimento estaria caracterizado, então, como a síntese no processo dialético da relação do sujeito com o que lhe é exterior, o que compreende todos os objetos do conhecimento: o sujeito cognoscente se defronta com algo que se lhe opõe, o objeto, e o apreende.<sup>12</sup>

Toda manifestação, aliás, ou a *fenomenologia* do espírito, de que o conhecer seria apenas uma forma, ocorre formando uma tríade, considerada por Hegel, conforme elucidação de Sciacca (1968, p. 40), o espírito subjetivo, o espírito objetivo, e o espírito absoluto, tema cujo breve exame nos levará a dois dos pontos mais fortes de atrito entre as idéias de Nietzsche e a de Hegel: a questão do papel do Estado e a importância da história em nossas vidas.

Enquanto sujeito, o espírito se apresentaria como alma individual que se liga a um corpo; como consciência, quando reflete sobre si mesmo e passa da consciência do eu à consciência universal, ou à razão; e como espírito no sentido próprio da expressão, quando considerado em suas manifestações universais, a saber: conhecimento, atividade prática e livre vontade. Na manifestação como objetivo, o espírito é a vontade que, diante dos fatos da

---

<sup>12</sup> No sujeito cognoscente estaria configurada a *tese*, no objeto a *antítese*, evoluindo o processo para a *síntese*,

vida se liberta da subjetividade empírica e assume o agir da humanidade retratado nas instituições históricas, sob influxo do elemento autoridade, cujas faces são a legalidade, a moralidade e a ética. A legalidade corresponde a uma manifestação abstrata do direito, a concepção de um direito natural cujos princípios irão permitir a vida em comum dos indivíduos, resumido na máxima elementar "sê pessoa e respeita os outros como pessoa". Nessa concepção do direito o Estado não intervém, mas com isso a legalidade não atinge o nível de uma realidade histórica, permanecendo o que é: uma abstração. Para que regule as condutas dos indivíduos o direito há que se fazer objetivo, o que se daria por sua expressão como normas de uma fonte de autoridade em que como tal se legitima o Estado. Antes, cabe considerar que as normas jurídicas só logram regular a conduta externa dos indivíduos, não penetrando nas suas intenções, campo onde impera a moralidade, em que o indivíduo submete a sua vontade íntima a um outro princípio que é o dever. Por fim, não basta aceitar a submissão ao dever: há necessidade para o homem de estar informado de qual seja o conteúdo do dever.

Afastando-se do formalismo do imperativo categórico kantiano, Hegel defende ser necessário que o dever seja expresso em um conteúdo concreto: um bem de amplitude universal. Sem esse caráter, a vontade redundaria na prática do mal. A dicotomia possível entre a intenção, que é interna, e ação como exteriorização da vontade remete a indagação aos domínios da ética, com a síntese do universal ético, que se faz obrigatório contendo os impulsos do indivíduo e limitando-lhe a liberdade. Contudo, imerso na moralidade social, o indivíduo aí se faria livre. O universal ético se desenvolve na família e na sociedade geral, mas encontra sua síntese final no Estado, vontade suprema e fim imanente das individualidades. Nas palavras de Sciaca, parece bem elucidativa a exposição abreviada da concepção hegeliana do Estado contra a qual Nietzsche irá se insurgir:



O Estado é a vontade suprema e universal, na qual se desenvolvem unitariamente as vontades individuais. Não está o Estado subordinado à pessoa, mas a pessoa ao Estado [...] O Estado subordina a si os indivíduos, obrigando-os, porquanto somente assim os indivíduos realizam o seu fim imanente, que é o próprio Estado, a quem devem ser subordinados também os fins da família e da sociedade civil. [...] O Estado não é uma abstração, está na História, a verdadeira e única realidade, o Deus vivente. (SCIACCA, 1968, p. 42).

A divinização do Estado em Hegel resulta não apenas de sua concepção dialética do real, mas de sua doutrina política, "que vê o ideal do Estado no Estado prussiano de seu tempo" (MORA, 1996, p. 1289).

A concepção dialética da realidade presente em Hegel se reflete no seu pensar a educação, mas no dizer de Abbagnano e Visalberg (1995, p. 463) este é um tema em que seu discurso "guarda pouca relação com a experiência concreta da educação e ilumina escassamente o processo educativo". O educador pátrio Celso Antunes<sup>13</sup> é um dos estudiosos do tema da educação em Hegel, e a par de considerações sobre aspectos propriamente didáticos, que considera interessantes e recomendáveis naquele filósofo educador, classifica-o na corrente da educação conservadora; em sua avaliação, Hegel:

deixou para a posteridade um conjunto de seis interessantes discursos sobre educação que expõe com lucidez, clareza e surpreendente "atualidade" o modelo pedagógico que habitualmente chamamos de conservador. Nomeado em dezembro de 1808 reitor do "ginásio" de Nuremberg, escola fundada em 1526, exerceu seu cargo até 1816, período em que escreveu seus excelentes discursos, versando sobre a estrutura da aula, os mecanismos da aprendizagem, questões disciplinares, a formação ética dos alunos e ainda sobre outros

---

<sup>13</sup> Professor e psicopedagogo, Celso Antunes é especialista em inteligência e cognição, e autor de centenas de livros didáticos e paradidáticos e de cerca de 30 obras sobre aprendizagem, ensino, inteligências múltiplas, inteligência emocional e temas correlatos. Disponível em <<http://www.aprendebrasil.com.br/articulistas/celso0026.asp>>. Acesso em 18 nov 2003.

fundamentos difíceis de serem refutados, mesmo nestes tempos de terrorismo, tecnologia digital e globalização.

Para melhor compreensão da pedagogia de Hegel, Celso Antunes enfatiza que na época daquele pensador, o mundo pedagógico se dividia em duas perspectivas filosóficas aplicadas ao ensino, o neo-humanismo, com uma proposta de ensino geral "fortemente centrado na transmissão da herança cultural clássica, e o filantropismo, que reduzia a educação à aquisição de habilidades técnicas para o exercício profissional". Hegel enquanto educador, em seu perfil idealista, perfilava a primeira orientação, defendendo tivesse a escola o papel de transmitir uma cultura sólida, mas assentada em saberes constituídos e testados. O conservadorismo da concepção educacional em Hegel estaria, basicamente, relacionado a um ensino centralizado no conteúdo, e com isso encaminhando-se para aquela modalidade que recebia de Nietzsche a pecha de "erudição", em detrimento de uma educação de diretriz formadora, apta a forjar personalidades fortes e criativas.

As idéias de Hegel, suscitaram grandes debates, dando ensejo na apreciação delas ao nascimento de várias correntes, que segundo Deleuze ( 1976, p. 7) eram bastante familiares a Nietzsche, destacando-se duas principais; uma mais fiel a seus pontos de vista, chamada de direita hegeliana, e outra, a esquerda hegeliana, que alcançou maior peso, e se celebrou por sublinhar seus seguidores a importância do método dialético como instrumento de ação, entre os quais são apontados os nomes de Feurbach, Engels e Marx.

Oportuno lembrar que, da mesma forma que Nietzsche, Hegel foi um leitor assíduo dos clássicos, e dos românticos alemães. A fonte comum, como podemos ver, não foi capaz, porém, de traçar para os dois filósofos caminho convergentes. Afinal, na juventude Hegel mostrou-se entusiasta das idéias da Revolução Francesa e admirador de Napoleão em

particular, pelo que não alimentava consideração maior pela cultura alemã, menina dos olhos das preocupações de Nietzsche. Diversamente, em seu pensamento na idade madura, revela forte afinidade com os conceitos que embasavam o sistema prussiano perante o qual alcançou grande prestígio, sendo considerado mesmo filósofo oficial do Poder<sup>14</sup>, conquistando com suas idéias também a simpatia da classe erudita, particular que, como vamos encontrar em "Schopenhauer educador", tornaram mais acerbas ainda as críticas de Nietzsche contra ele no campo da cultura, da filosofia, e em assuntos educacionais. É como se, buscando inspiração no movimento intelectual do Romantismo Alemão para assinalar a predominância e a reafirmação da vida, Nietzsche denunciasse sua desvalorização por parte do Idealismo. Tomando por indispensável a retomada dos aspectos instintuais e pulsionais que demarcam a experiência humana, principalmente aquela estabelecida com a arte, ele construiria uma ligação entre atividade educativa e filosofia da natureza, objetivo que de maneira alguma estaria inserido na razão transcendental kantiana nem na razão histórica hegeliana.

Mais do que isso, compreendendo o universo como submetido a um jogo de forças, de que seria exemplo o conflito de forças que mobiliza o homem, e contrapondo perante tal estado de coisas à idéia de representação a de vontade, Nietzsche empresta um outro sentido ao que a tradição vinha considerando como subjetividade; um sentido incerto, ligado às vicissitudes e aos acidentes da vida. Desse modo, a história não poderia se assentar num desenvolvimento contínuo em direção a um destino, ou à realização de uma idéia dita verdadeira, mas sim em um movimento constante e interrompido em que o mesmo reapareceria sob a forma de novo, enunciando antes um eterno retorno do que um progresso marcado pelo querer divino ou humano. Esta tese, não há como fugir da constatação, tem alguma dívida para com o pensamento de Schopenhauer.

---

<sup>14</sup> Este qualificativo que costuma ser atribuído a Hegel não tem caráter administrativo, nem encerra idéia pejorativa, traduzindo antes a mesma noção de quando se considera Santo Tomás de Aquino filósofo oficial da

## 1.2. A recepção de Schopenhauer

Embora Arthur Schopenhauer tenha vivido no período histórico do romantismo, como cuidamos acima, ele não é considerado pelos historiadores da filosofia propriamente um romântico pelo caráter fortemente pessoal de sua obra, que não se filia também a qualquer movimento ou escola definidos, tendo em comum com o romantismo basicamente a oposição ao racionalismo, tanto iluminista como hegeliano.

O sistema filosófico de Schopenhauer, exposto principalmente em *O Mundo como vontade e representação* (1818), parte do princípio kantiano de que nosso conhecimento do mundo é aquilo que os sentidos nos transmitem à consciência, e que não podemos saber como as coisas são em si, fora da consciência, pois quando apreendemos alguma coisa, já o fazemos com as peculiaridades que lhe são impressas por nosso aparato cognitivo. Embora admitindo que só conhecemos do mundo o que dele representamos, ele se distancia de Kant ao sustentar que, enquanto representação para nós, o mundo em si é vontade. Esse conhecimento, que é intuitivo, advém da constatação de que todo o funcionar do nosso corpo é regido pela atuação de uma vontade; este princípio se estende a todas as coisas, constituindo a essência do mundo.

Essência do mundo, a vontade é una, eterna e irracional, e em razão disso o mundo em que vivemos só encerra sofrimento e dores, pois, em seu querer incessante, a vontade, que se exterioriza em milhões de desejos, nunca encontra satisfação: enquanto o desejo é infinito e eterno, a satisfação que ele pode alcançar é limitada e breve. A espécie

humana tem um recurso, porém, para se libertar do sofrimento, que é a inteligência, e utilizando-a, pode se rebelar contra a servidão da vontade.

A libertação dela se dá pela contemplação da idéia por meio da arte<sup>15</sup>, e do exercício da justiça e da compaixão. A ação libertadora só se efetivará por completo, porém, com a negação da vontade, por meio da ascese, consistente numa radical renúncia do mundo e suas solicitações; a vida com todos seus ilusórios benefícios há que ser desprezada; com o nosso ser anulado por completo encontraremos a paz e a felicidade.

O lugar conferido à estética no pensar a existência foi uma das coisas que mais atraiu Nietzsche na filosofia de Schopenhauer, mas ele depurou de seus aspectos metafísicos a doutrina da vontade e inverteu seu tom pessimista, de modo que a vontade de viver assume um caráter afirmativo. Esta questão será desenvolvida adiante, quando será objeto de abordagem específica o tema da vontade de potência.

Como já acenado, foi enorme a influência de Schopenhauer sobre Nietzsche, e isto também na questão educacional. Não nos deteremos aqui, porém, sobre este aspecto, para o examinarmos quando da análise, mais adiante, do texto *Schopenhauer educador*, dentre os escritos do filósofo sobre educação.

Antes de ingressarmos, porém, no exame do pensamento de Nietzsche em educação, e buscarmos identificar nele uma filosofia da educação, tendo em vista que o tratamento que ele confere aos assuntos educacionais, naquilo de mais expressivo e original, é

---

<sup>15</sup> Schopenhauer (1974, p. 11) parte do idealismo platônico para afirmar como objetivações da Idéia, em graus determinados, tudo quanto existe. Ela é imutável, mas o sujeito a contempla como coisas individualizadas.

reflexo de suas concepções filosóficas, faremos um percurso de revista em alguns temas centrais daquelas, que mais nos parecem afinados com o tema em discussão.

## CAPÍTULO 2

### ALGUNS TEMAS CENTRAIS DA FILOSOFIA NIETZSCHEANA

Numerosos são os comentadores de Nietzsche, com análises às vezes marcadamente diferenciadas. Dentre eles, vamos encontrar Gilles Deleuze<sup>16</sup>, cuja interpretação, segundo Azeredo (2000), tem por característica abordar de maneira conexa os temas da teoria das forças e da vontade de potência, de modo que a nova forma que Nietzsche inaugura de tratar a filosofia, com a introdução do valor e do sentido, terá por referência aquelas duas temáticas. A singularidade da interpretação deleuziana situa-se, também, segundo aquela autora, em centrar-se ele no estilo aforístico de Nietzsche, e pela compreensão de seu pensamento como essencialmente nômade.

O aforismo mesmo já poderia ser tomado como um campo de força que se desprende da interioridade do sujeito, unindo consciência, representação e conceito num pulsar imediato para a exterioridade dos estados vividos pelo sujeito cognoscente.

A compreensão de Nietzsche, em razão de sua maneira característica de expressão, reclamaria do leitor uma postura diferente daquela possível com outros muitos autores cujos textos, ao encerrarem conceitos unívocos, já dispõem de parâmetros para seu entendimento. Em Nietzsche, isso não é possível, pois de cada afirmação de seus textos é reclamada uma interpretação, uma vez que ele se afasta de todo o aparato conceitual operado tradicionalmente.

---

<sup>16</sup> Deleuze formou-se em filosofia na Universidade de Sorbonne, em 1948, tendo iniciado naquela própria universidade sua carreira no magistério, que depois se desenvolveu também em Lyon e em Vincennes. Na História da Filosofia, dedicou-se a estudos, dentre outros, de Spinoza, Hume, Bergson e Nietzsche, tendo sobre este publicado, em 1962 *Nietzsche e a Filosofia*, considerada uma de suas obras mais expressivas. Suicidou-se em 1995, com 70 anos.

Tal é o proceder de Deleuze, cuja interpretação de Nietzsche é privilegiada neste capítulo porque, como salienta Gauthier (1988, p. 13), suas abordagens embora não das mais simples, "são no entanto bastante esclarecedoras".

A compreensão deleuziana de alguns pontos destacados a seguir vai esclarecer-nos, então, sobre certos temas centrais da filosofia de Nietzsche que, como já aludimos e como restará evidenciado adiante, estão de perto envolvidos com seu pensamento educacional, mesmo sendo o tema examinado naquele recorte temporal dito pertencente à "primeira fase" de Nietzsche.

Na seleção de temas, seguimos em parte o roteiro elaborado por Gauthier, a cuja observação inicial nos reportamos:

é difícil encontrar um ponto de partida para explicitar a filosofia de Nietzsche posto que os conceitos que ele utiliza se interpelam e se entrelaçam. O Nietzsche de Deleuze não constitui exceção a este problema, tanto que todos os capítulos se remetem uns aos outros e parecem ordenados de maneira fortuita (GAUTHIER, 1988, p. 13)

Esta "ordenação" desordenada evidencia a qualidade de nômade com que Deleuze nomeia o pensamento de Nietzsche, e não é por outra razão que Gauthier, tendo adotado uma seqüência arbitrária na ordem de sucessão dos assuntos em que vê maior ligação com a temática educacional, tem em conta o relacionamento intratextual dos aforismos, cuja compreensão deve partir da identificação das forças para passar ao seu relacionamento com a realidade externa considerada esta, por sua vez, como conjunto de forças em relação.

No entender de Deleuze (1976), o projeto mais geral de Nietzsche consistiu em introduzir na filosofia os conceitos de sentido e valor como uma crítica, no que se distanciou de Kant, que não teria colocado os problemas que suscitou sob uma ótica dos valores. Um diagnóstico da filosofia moderna irá demonstrar que a teoria dos valores nela se perdeu em variantes de conformismos e submissões, dispersar que só veio a encontrar barreira com a nova indicação de direção por Nietzsche, com sua crítica. Segundo ele,



a filosofia dos valores tal qual ele a instaura, e a concebe, é a verdadeira realização da crítica, a única maneira de realizar a crítica total, isto é fazer a filosofia “a marteladas”. Com efeito, a noção de valor implica uma inversão crítica. Por um lado, os valores aparecem, ou se dão como princípios: uma avaliação supõe valores a partir dos quais aprecia os fenômenos. Porém, por outro lado, e mais profundamente, são os valores que supõem avaliações, “pontos de vista de apreciação” dos quais deriva seu próprio valor. O problema crítico é o valor dos valores, a avaliação da qual procede o valor deles, portanto o problema de sua criação. (DELEUZE, 1976, p. 1).

A novidade introduzida por Nietzsche se situaria, assim, em considerar que as avaliações realizadas simplesmente a partir de valores existentes, na verdade não são avaliações, mas encerram propostas de conformações a crenças ou a sentimentos e pensamentos que se relacionam ao estilo de vida de cada um; existem coisas que só são concebidas em função da forma de viver que imprimimos a nós mesmos. As maneiras de viver, das quais resulta a seleção dos valores, estariam sintetizadas na fórmula “o alto e o baixo, o nobre e o vil”, mas para Nietzsche essa fórmula propriamente não encerra valores; apenas constitui o elemento genealógico de onde emanam os valores.

Afastadas da crítica nietzscheana centrada na genealogia dos valores, o que vamos encontrar são posições que se contentam em inventariar os valores existentes, ou em fundar neles suas críticas; e também as que respeitam os valores e mesmo os criticam, mas entendendo que eles derivam de fatos objetivos, como pretendem os utilitaristas. Nesses dois casos, o filosofar estaria se colocando indiferente diante de concepções segundo as quais algo tem valor porque vale em si, ou porque vale para todos.

A crítica do valor dos valores resultaria inócua, porém, se não acompanhada de uma contribuição positiva quanto à criação de valores, como acontece no pensamento de Nietzsche que não pode ser visto, portanto, como uma simples forma de reação às críticas então realizadas, mas como uma ação, posto que fundada num modo ativo de se posicionar na vida, que ele pregou e vivenciou.

Todavia, ao falarmos em ação somos remetidos naturalmente às idéias de força e vontade, que dão sentido à ação. O sentido de qualquer fenômeno será adequadamente captado, se soubermos identificar as forças que nele se exprimem. “Uma coisa tem tantos sentidos quantas forem as forças capazes de se apoderar dela” (DELEUZE, 1976, p. 4). Por outro lado, há que se considerar que a ação das forças não é exercida sobre um objeto inerte, e a própria idéia de objeto já pressupõe uma situação anterior resultante de ação de forças. Tal manifestação não é unidirecional nem admite equilíbrio entre as forças, mas nela as forças se apresentam em relação permanente de oposições e conflitos, que propiciam o constante devir, e da qual também resultam diferenças, pois do contrário, teríamos o equilíbrio e o fim da criação. O emergir das diferenças entre forças provém da vontade, que não deve ser entendida como uma vontade atuando sobre um organismo, mas como uma vontade sobre uma outra vontade, estabelecendo-se com esse relacionamento um diferencial que se traduz na qualidade da força, que Nietzsche vai chamar de vontade de potência<sup>17</sup>, tema de que nos ocuparemos adiante, após o exame da interpretação deleuziana da teoria das forças.

## 2.1. Teoria das forças

Nietzsche não define o que é uma força<sup>18</sup>, porém, para ele, todo corpo, seja biológico ou social, é constituído por forças em permanente tensão, da qual se verificam duas

---

<sup>17</sup> A expressão alemã *Der Wille zur Macht*, que foi o título dado pela irmã de Nietzsche aos fragmentos póstumos do filósofo por ela agrupados, literalmente se traduz por *A vontade de poder*, mas como registra Mora (1996, p. 3049), nas línguas românicas, às vezes é traduzida como "vontade de potência". Neste trabalho, preferimos empregar esta última forma, bastante tradicional nas referências no português do Brasil, e que se nos afigura bastante expressiva. Registramos a propósito que, em *A Filosofia de Nietzsche* (1988), de Eugen Fink, traduzida para o português lusitano por Joaquim Lourenço Duarte Peixoto, a expressão utilizada é "vontade de domínio".

<sup>18</sup> Marton (2000) aponta a dificuldade em se determinar na obra de Nietzsche o conceito de força, lembrando que são poucos os textos em que ele esboça alguma conceituação, e que para ele a força só se exterioriza com sua efetivação. A autora aponta como um raro momento em que o assunto é referido mais longamente o § 13 da *Genealogia da moral*: “um quantum de força corresponde ao mesmo quantum de impulso, vontade, efetivação, ou melhor nada mais é do que precisamente esse impulso, essa vontade, essa efetivação, e só aparece de outro

resultantes, uma de comando e uma de submissão, sob cujo aspecto as forças são classificadas em dominantes, chamadas *ativas*, que são superiores, e em dominadas, chamadas *reativas*, as inferiores.<sup>19</sup> Ser ativa ou reativa constitui qualidade da força, e esta, a qualidade, resulta da diferença de sua quantidade. Na concepção de uma força já está implícita a quantidade dela, e a diferença de quantidade entre uma força e outra constitui a própria essência da força.

Como se percebe, a questão da quantidade e da qualidade das forças, no pensamento de Nietzsche, é um tanto complexa, pois, na sua compreensão do aspecto quantitativo, entram em jogo interpretações qualitativas e vice-versa, esclarecendo Deleuze (1976, p. 35) o problema da seguinte forma:

Nietzsche sempre acreditou que as forças eram quantitativas e deviam definir-se quantitativamente. ‘Nosso conhecimento, diz ele, tornou-se científico na medida em que pôde usar o número e sua medida. Seria preciso tentar ver se não se poderia edificar uma ordem científica dos valores segundo uma escala numeral quantitativa da força. Todos os outros valores são preconceitos, ingenuidades, mal-entendidos. Em toda parte elas são redutíveis a essa escala numeral e quantitativa’.<sup>20</sup> – Entretanto, Nietzsche acreditou igualmente que uma determinação puramente quantitativa das forças permaneceria ao mesmo tempo abstrata, incompleta, ambígua. A arte de medir as forças faz intervir [então] toda uma interpretação e uma avaliação de qualidades.

Podemos entender então que, não sendo uma força separável de sua quantidade, também não pode se concebida separada das outras forças com as quais se relaciona. “A própria quantidade não é portanto separável da diferença de quantidade” (DELEUZE. 1976, p. 35). Não é possível, então, conceber duas forças iguais, mesmo em sentidos opostos, pois, neste caso, pela compensação, elas se anulariam. A qualidade da força,

---

modo por causa da sedução da linguagem (e dos erros fundamentais da razão nela sedimentados), que compreende – equivocando-se – toda efetivação como condicionada por algo que se efetiva por um ‘sujeito’ ”.

<sup>19</sup> Apesar de não definir o que seja uma força, Nietzsche afirma que toda a realidade não passa de quantidade de forças em relação. Da composição delas decorre o fenômeno que ele denomina corpo, não apenas biológico, mas também no sentido químico, bem como de organismo social, político. A entrada de forças em relação para a constituição de um corpo se afigura para nós como fruto do acaso, mas ele tem por princípio a existência de uma subjetividade cósmica no universo. A propósito, pode-se consultar Deleuze (1976, p. 32-3, e 36), bem como o primeiro capítulo de Marton (2000).

<sup>20</sup> VP, II, 352, apud Deleuze (1976).

pelo que ela é identificada como ativa ou reativa, não é outra coisa senão a diferença de quantidade entre forças em relação.

As forças inferiores não perdem a natureza de força por se submeterem, uma vez que nesse subjugar elas não são aniquiladas ou absorvidas. O seu poder se manifesta no obedecer, assim como o poder das forças superiores encontra-se no comandar.

O bem<sup>21</sup> das forças inferiores está no papel que elas desempenham nas funções de conservação, de adaptação e utilidade dos sistemas, o que é expresso em mecanismos de regulações. No entanto, interpretando Nietzsche, Deleuze (1976, p. 33) critica a exacerbada importância que o pensamento moderno confere a esse tipo de forças, sem a sua imprescindível referência às forças ativas:

Ora, devemos constatar o gosto imoderado do pensamento moderno por este aspecto reativo das forças. Acredita-se sempre já ter feito muito quando se compreende o organismo a partir das forças reativas. A natureza das forças reativas e seu estremecimento nos fascinam. Assim, na teoria da vida, mecanismo e finalidade se opõem, mas são duas interpretações que valem apenas para as próprias forças reativas. É verdade pelo menos, que compreendemos o organismo a partir de forças. Mas é verdade também que só podemos captar as forças reativas naquilo que são, isto é, como forças, e não como mecanismos ou finalidades, se as referirmos àquela que as domina e não é reativa.

Não é possível desconsiderar, assim, que as forças reativas são forças e não meros mecanismos de regulação ou finalidades, porém constitui erro descurar que elas mantêm relação de subordinação com as forças ativas, que as dominam, só porque a ação destas muitas vezes não é tão evidente.

A ação das forças ativas é mais difícil de se caracterizar, com efeito, já que o mais das vezes ela escapa à consciência. A consciência revela apenas em parte a relação de forças reativas com as forças ativas que as dominam, por isso é que ordinariamente não nos aplicamos a atinar sobre de quanto somos capazes. O que é dito da consciência, pode ser

---

<sup>21</sup> "Bem" no sentido aristotélico-tomista de fim. A expressão não é de Deleuze

estendido à memória e ao hábito. A atividade das forças ativas é que faz do objeto em que elas atuam algo superior, destacado de todos os outros objetos informados por reações.<sup>22</sup>

Na prática, a força ativa consiste no impulso para o poder, no “apropriar-se, apoderar-se, subjugar, dominar” ou, em outras palavras, no poder de se impor diante das circunstâncias, ou ainda, numa imagem cara a Nietzsche, no poder dionisíaco de transformar. A força ativa situa-se no oposto da capacidade de facilmente se adaptar.

## 2.2. Vontade de potência

Como vimos acima, Nietzsche não admite a idéia do equilíbrio das forças, pois é o constante embate entre elas que assegura o devir. Nessa luta, cada força quer prevalecer sobre as demais e sobrepujá-las, constituindo-se esse querer a vontade de potência. Trata-se de um querer interno presente nas forças, e a elas inerente, do qual emerge a diferença de quantidade das forças postas em relação e, conseqüentemente, a qualidade delas.

A vontade de potência torna-se uma das principais idéias da filosofia de Nietzsche. Ele considerava a vida vontade de potência, de modo que os melhores espécimes da humanidade poderiam ser vistos como as mais belas encarnações da vontade de potência.

A vontade de potência, como expressa no aforisma número 36, de *Para além do bem e do mal* de Nietzsche (1974, p. 282-3), é apresentada como o princípio fundamental da vida orgânica, e dessa conceituação ele passa à sua concepção de mundo, no que veríamos nítida a influência de Schopenhauer:

Suposto que nada outro está "dado" como real, a não ser o nosso mundo dos apetites e paixões, que não podemos descer ou subir a nenhuma outra "realidade", a não ser

---

<sup>22</sup> Oportuno lembrar aqui as considerações de Nietzsche, a que já aludimos na Introdução, e sobre as quais nos alongaremos no capítulo 4, quanto à educação como um processo de adestramento seletivo, pautado em forças ativas e afirmativas.

precisamente à realidade de nossos impulsos [...] não é permitido fazer o ensaio e perguntar se esse dado não basta para, a partir de seu semelhante, entender também o assim chamado mundo mecânico, ou material? Não quero dizer como uma ilusão, uma "aparência", uma "representação" [...] mas sim como algo da mesma ordem de realidade que nossa própria emoção – como uma forma mais primitiva do mundo das emoções, em que ainda está encerrado em poderosa unidade tudo aquilo que em seguida, no processo orgânico, se ramifica e configura... se atenua e enfraquece, como uma espécie de vida de impulsos, em que ainda todas as funções orgânicas, como auto-regulação, assimilação, nutrição, secreção, metabolismo, estão sinteticamente ligadas umas às outras [...] como uma *pré-forma* da vida?... A pergunta é, por último, se reconhecemos efetivamente a vontade como *eficiente*, se acreditamos na causalidade da vontade: se o fazemos – e no fundo a crença *nisso* é justamente nossa crença na própria causalidade – temos de fazer o ensaio de pôr hipoteticamente a causalidade da vontade como a única. "Vontade", naturalmente só pode fazer efeito sobre "vontade" – e não sobre "matéria" (não sobre "nervos", por exemplo): é quanto basta, para termos de arriscarmos a hipótese, se por toda a parte onde são reconhecidos 'efeitos' não é verdade que faz efeito sobre a vontade – e se todo acontecer mecânico, na medida em que uma força é ativa nele, não é justamente força de vontade, efeito de vontade. – suposto, enfim, que desse certo explicar toda a nossa vida de impulso como a conformação e ramificação de *uma* forma fundamental da vontade – ou seja, vontade de potência, como é *minha* proposição –; suposto que se pudessem reconduzir todas as funções orgânicas a essa vontade de potência e nela também se encontrasse a solução do problema da geração e nutrição – isto é *um* problema – com isso se teria adquirido o direito de determinar toda força eficiente univocamente como: *vontade de potência*. O mundo visto de dentro, o mundo determinado e designado por seu "caráter inteligível" – seria justamente "vontade de potência", e nada além disso.

A vontade de potência, concebida inicialmente como atuante em fenômenos biológicos, será estendida por Nietzsche à análise dos fenômenos sociais, onde se encerra a educação, e dos fenômenos políticos. Sempre estão presentes neles as forças em embate que compõem a realidade, cada uma tentando vencer a resistência da outra, na relação que se estabelece, e reciprocamente procurando submeter a outra a si.

Não se confunde com a força a vontade de potência, embora sejam conceitos indissociáveis; esta última se define por algo agregado à força como seu elemento diferencial e genético, o princípio de síntese das forças, sem o qual elas não se determinariam; ele estabelece a diferença de quantidade entre as forças e a gênese da qualidade delas, reafirma Deleuze (1976, p. 43). Assim é que, pelo reflexo da vontade de potência, princípio eminentemente plástico, que varia em cada caso conforme as forças em jogo, é que vão se determinar as forças: no que respeita à diferença de quantidade em dominantes ou dominadas, e no que respeita às qualidades, em ativas ou reativas.

Na conceituação da vontade de potência há que se evitar o equívoco de conferir-lhe o estatuto metafísico de uma origem misteriosa e incondicionada, maior que aquilo que condiciona, ou de concebê-la como igual à vontade schopenhaueriana, que implicaria aceitar mera explicação mecânica para os fenômenos e, por fim, de se entender que a vontade *quer* a potência, pois isso seria fazer da potência um desejo objeto de representação, quando a potência é *aquilo que quer*.

Na determinação de uma força se manifestam as qualidades da vontade de potência, que não se confundem com as qualidades das forças. Consistem elas em afirmar ou negar, de modo que a vontade de potência é afirmativa em toda ação, e negativa em toda reação. Pode-se dizer, então, que, enquanto ser ativa ou reativa é qualidade da força, ser afirmativa ou negativa diz respeito à qualidade da vontade de potência.

Tanto na força ativa, ou dominante, como na força reativa, ou dominada, está presente a vontade de potência, havendo, por isso, necessidade de interpretá-las segundo suas qualidades, o que significa estimar a qualidade da força que dá sentido a um fenômeno e, a partir daí, medir a relação das forças que se apoderam dele. Trata-se de atividade para que se exige percepção apurada, e Deleuze (1976, p. 44) chama especial atenção para a importância da exata compreensão dos conceitos envolvidos:

ativo e reativo designam as qualidades originais da força, mas afirmativo e negativo designam as qualidades primordiais da vontade de potência. Afirmer e negar, apreciar e depreciar, exprimem a vontade de potência assim como agir e reagir exprimem a força. E assim como as forças reativas também são forças, a vontade de negar, o niilismo, são vontade de potência.

Mesmo quando a vontade é de aniquilamento, de uma hostilidade para com a vida, mesmo quando se traduz numa recusa em admitir as condições fundamentais da vida, temos ainda uma manifestação de vontade.

Quem interpreta é a vontade de potência, e para isso ela é dotada de qualidades mais sutis que as da força. Uma ocorrência, como vimos acima, revestirá de tal ou qual sentido conforme a qualidade das forças que atuam sobre ela, ainda que tenha aparência idêntica à de outro evento. Gauthier (1998, p. 19) se refere ao fato de Nietzsche, ao tratar do assunto, mencionar o papel do médico que tem de chegar a um diagnóstico a partir dos sintomas: mesmo quando semelhantes, eles podem provir de causas diferentes, havendo que ser ponderado, então, o conjunto de fatores intervenientes no caso.

Não basta, porém, interpretar; há necessidade também de avaliar, significando isso que cabe ao intérprete proceder à análise das relações de força para verificar se a força que está regendo determinado fenômeno particular é ativa ou reativa, e a sua gradação. As duas operações, interpretar e avaliar, são imprescindíveis na filosofia nietzscheana, como registra, com suas palavras, o autor canadense:

Nietzsche introduz na filosofia duas operações fundamentais: a interpretação e a avaliação. Ele substitui a questão metafísica “o que é?” pela questão “Quem?”, e é desta maneira que ele cria um novo método em filosofia que se transforma na arte de interpretar e avaliar. A interpretação consiste em estimar as forças em presença, em discernir que forças atuam em um objeto em determinado momento [...] A avaliação consiste em determinar a vontade de potência que confere a uma coisa um valor. O valor de uma coisa será estimado segundo a qualidade da vontade de potência que se exprime nela: a vontade de potência em tal caso será afirmativa ou negativa, em que nuance? (GAUTHIER, 1998, p. 19).

Pela interpretação, então, identificam-se as forças que atuam em um objeto em determinado instante; ele terá tal ou qual sentido, conforme o sentido das forças que o informam e controlam, ativas ou reativas. Já avaliar corresponde a entender o que faz com que seja conferido determinado valor a algo, e isto se alcança pela análise da qualidade da vontade de potência que ali se expressa, afirmativa ou negativa.

Não admite o pensamento nietzscheano desconsideração ou despreocupação com a procedência da significação e do valor de algo, e por outro lado, coloca a vontade de potência como elemento genealógico de que derivam a significação do sentido e o valor dos



valores. É por isso que, para Nietzsche, não é suficiente inventariar práticas sociais e os valores a elas subjacentes, estando no algo mais de sua proposta que tudo seja interpretado e avaliado. Se nos limitássemos a enumerar valores, estaríamos relaxando em dois aspectos fundamentais, quais sejam, a procedência desses valores e o valor dessa procedência.

De pouco proveito se revelaria, por exemplo, um professor indagar a seus alunos os valores que eles têm em apreço, sem que fossem objeto de apreciação a origem dos valores que declarassem, já que seria inconcebível supor que todo e cada valor enunciado tivesse caráter absoluto, uma vez que não procederiam necessariamente da mesma vontade de potência.

Elemento diferencial das forças, que mede a qualidade delas, a vontade de potência se manifesta com o fenômeno de uma força ser afetada por outra, ou em outras palavras: um poder é afetado por outro poder, e isto se verifica continuamente, pois as forças, como sabemos, estão em relações constantes. O ser afetado não se traduz em um instante passivo de determinada força, mas revela antes sua sensibilidade ao poder da outra força, tanto que Nietzsche, à idéia de vontade de potência, antepõe mesmo a de sentimento de poder, como esclarece Deleuze (1976, p. 51):

É nesse sentido que Nietzsche, antes mesmo de ter elaborado o conceito de vontade de potência e ter-lhe dado toda sua significação, já falava de um **sentimento de poder**, o poder foi tratado por Nietzsche como uma questão de sentimento antes de sê-lo como uma questão de vontade [...] Por isso Nietzsche não pára de dizer que a vontade de poder é a “forma afetiva primitiva”, aquela da qual derivam todos os outros sentimentos.(grifo do autor).

A manifestação da vontade de poder se daria desse modo pela sensibilidade: a força pressente a aproximação daquilo que irá ser objeto de sua afetação. Como há resistência entre as forças em relação, a manifestação será de uma força superior, quando há o apossamento de uma força pela outra, que passa a comandá-la. Na força inferior, que obedece,

continua presente a vontade de potência, que é o que faz com que ela obedeça. Para ambos os tipos de forças, a sensibilidade é componente de um devir circular e dinâmico.

Não obstante, pode ocorrer do embate entre as forças em relação uma desagregação da força superior, quando ela perder a energia que lhe é própria, sucedendo daí o fenômeno do triunfo da força reativa sobre a ativa, a que Deleuze se refere como o devir reativo das forças.

### **2.3. O devir reativo das forças**

Estando duas forças em presença, uma superior e uma inferior, necessariamente se manifesta o poder de ser afetado de cada uma, e com isso a força correspondente entra num estado de devir possível, manifestando-se a qualidade da vontade de potência, segundo a qual há afirmação em toda ação e há negação em toda reação. As qualidades ativa e reativa, cumpre recordar, referem-se às forças, enquanto afirmativa e negativa estão relacionadas à vontade de potência. Estas distinções merecem a maior atenção, salienta Deleuze ( 1976, p. 44):

Ora, se devemos atribuir a maior importância a esta distinção entre as duas espécies de qualidades, é porque ela se encontra sempre no centro da filosofia de Nietzsche: entre a ação e a afirmação, entre a reação e a negação, há um afinidade profunda, uma cumplicidade, mas nenhuma confusão. Além disso, a determinação dessas afinidades põe em jogo toda a arte da filosofia. Por um lado é evidente que há afirmação em toda ação, que há negação em toda reação. Mas, por outro lado, a ação e a reação são antes meios, meios ou instrumentos da vontade de potência que afirma e nega [...] Por outro lado ainda ação e reação necessitam da afirmação e da negação como algo que as ultrapassa, mas que é necessário para que realizem seus próprios objetivos. Enfim, mais profundamente, a afirmação e a negação, transbordam a ação e a reação porque são as qualidades imediatas do próprio devir: a afirmação não é ação, e sim o poder de se tornar ativo, o devir ativo em pessoa; a negação não é simplesmente reação, mas devir reativo.

No dinamismo do devir reativo das forças, dá-se que uma força ativa, cujo poder é de comandar, apresenta-se perante uma força reativa, cujo poder é de obedecer;

contudo, esta se desenvolve e vem a se impor, cindindo a primeira e fazendo surgir a força ativa transformada em reativa. Isto não significa que as forças que triunfaram se transmutaram em superiores; elas continuam como forças inferiores, e sua vitória ocorre porque elas impedem a força ativa de exercer até o fim o seu poder. Apartada do que ela pode, a força ativa acaba por transformar-se em reativa. No triunfar das forças reativas lembra Gauthier (1998, p. 21) deve situar-se a idéia nietzscheana do triunfo dos fracos contra os fortes, porque os fracos impedem os fortes de desenvolver até o fim sua força, embora com isso não deixem de continuar fracos; o que sucede é que uma maioria medíocre domina os fortes e continuamente conspira para conservar em suas mãos o poder. Tal conspiração se revela na reivindicação como valores superiores e imutáveis das coisas que são úteis para manter a sua dominação.

Uma questão que pode ser suscitada, uma vez que as forças ativas impedidas de exercer seu poder se transmudam em forças reativas, é se as forças reativas em que se transformaram as primeiras, indo até o fim do poder de que agora estão investidas, logram tornar-se, por sua vez, forças ativas. Isto não acontece no pensamento de Nietzsche, explica Deleuze (1976, p. 54), exemplificando que uma tolice, uma estupidez, uma baixeza, por exemplo, mesmo levada às últimas conseqüências, jamais poderia passar a ser considerada uma força ativa.

Um outro exemplo para reforçar a rejeição de Nietzsche à idéia de uma força reativa poder tornar-se ativa, referido por Deleuze, é o de uma doença que, ao acometer alguém, suprime muitas das faculdades de que ele seria capaz no estado são, tornando-o de ativo em reativo, e induzindo-o a adaptar-se ao novo estado. Todavia, a enfermidade pode suscitar também uma nova potência: o paciente enxergará uma nova maneira de ser, de modo que a doença, uma força negativa porquanto se opõe à vida, não o escravizará. A vontade de potência, que no caso afirma a diferença entre a doença e a sanidade, continua informando a

força superior, criativa, mesmo sob o domínio da inferior; não há uma acomodação. Com a afirmação da vontade de viver, que se revelará na observância de atitudes mais sadias, com atenção maior a si mesmo por parte do enfermo, a força ativa subsiste, embora em novas circunstâncias.

O que impede de uma força reativa, mesmo levada às últimas conseqüências, de se transformar em ativa, é que ela desenvolve seu poder, ainda que ao máximo, mas relacionado com a negação; o motor que a impulsiona é a vontade do nada. Para que ela alcançasse tornar-se ativa, seria preciso que fizesse daquilo que ela pode uma afirmação, o que porém, é contra sua natureza.

Também é na consideração sobre o devir das forças que se funda a declarada oposição de Nietzsche à teoria evolucionista de Darwin, quanto à sobrevivência do mais forte. Para ele, não é ser forte o que assegura necessariamente a sobrevivência, mas o ser fraco. As forças inferiores, justamente por serem inferiores, encontram seu poder de sobrevivência na adaptação, quando as forças superiores são dominantes, e por sua potência criativa, estabelecadora de formas.

Deleuze nos revela que Nietzsche aponta pelo menos quatro formas pelas quais as forças se apresentam como devir reativo: o ressentimento, a má consciência, o ideal ascético, e os diversificados niilismos.

Os homens para Nietzsche são classificados em dois tipos, em função da vontade de potência: os senhores e os escravos, ou em outras palavras os fortes e os fracos. Nos senhores atua a vontade afirmativa que cria valores a partir de sua interioridade, e estabelece formas, enquanto que nos escravos a avaliação parte dos valores criados pelos primeiros, recebidos como estímulos externos. Os escravos não criam valores a partir de sua interioridade, apenas reagem aos valores criados pelo senhor. Suas referências são postas, então, nos valores de outros. Ocorre que as ações afirmativas dos senhores causam incômodo

e sofrimento, e para se livrar disso, os escravos invertem o sentido dos valores, tomando como valores seus o que na verdade não passa de negação dos valores criados pelos primeiros. Esta é, no plano humano, a verificação do devir reativo das forças ativas, pois os escravos triunfam com sua reação, obstando prevaleçam os valores afirmativos, fenômeno que na terminologia de Nietzsche é chamada de *ressentimento*, e se transforma num dos principais conceitos da sua filosofia. Cuida-se o ressentimento do estado peculiar aos fracos, e sua conotação inicial é psicológica, mas se expande para as perspectivas social, histórica e política, sendo que, na perspectiva social em que é expandido, o fenômeno se apresentaria também na educação.

Sob o domínio das forças reativas, a necessidade do homem ressentido de negar o outro principia como um inconformismo que, ante o sofrimento que a presença das forças ativas e afirmativas lhe acarreta, evolui para um sentimento de hostilidade para com o forte, por entender que a sua inação provém do fato de o forte agir. Se o outro não agisse, ele pensa, eu poderia agir e me afirmar. Em tal perspectiva, podemos entender, anota Deleuze (1976, p. 101), como aparecem os valores ao ressentido: uma vez não criados, são havidos como de origem divina, transcendentos, superiores à vida. E este conceber da origem dos valores conduz o ressentido a um paralogismo, cuja premissa é pensar que ele então é bom e o outro, o seu contrário, é mau. Em consequência, o comportamento do forte será considerado meritório se ele não agir; se não manifestar o seu poder transformador e criativo. Se agir, porém, será havido como portador de culpa.

Sendo apontados pelos ressentidos como a causa de todos os seus males e sofrimentos, o homem forte acaba por admitir isso e toda sua energia criadora se volta para si, em forma de *má consciência*. Dá-se a introjeção do sofrimento alheio, que para ele aparece como a dor de um pecado que ele não cometeu mas que sente deve ser expiado. A redenção advém pelas mãos da figura simbólica do sacerdote, segundo o qual para se livrar da dor o homem há que buscar a paz, a mansidão, tudo aquilo enfim que se situa na esfera de uma

cultura inane e estagnada. A libertação da má consciência é um processo que se realiza pela cultura, não pela cultura do ressentimento que se apega à ficção de uma culpa a ser redimida, mas por aquela onde a vontade se projeta para o futuro na figura de um homem livre e poderoso.

A terceira manifestação do devir reativo das forças ativas se apresenta na forma do *ideal ascético*, cuja base, segundo Nietzsche, na explanação de Deleuze (1976, p. 119-20), situa-se na idéia de um outro mundo melhor que este. A força reativa se resolve na vontade de negação deste mundo, e julga a vida presente com referência a valores superiores a ela, permitindo depreciá-la em tudo o que é ativo. O ideal ascético se apresenta, sobretudo, por intermédio da religião, mas não se liga necessariamente a ela, tanto é que no culto dionisíaco as forças mais vitais eram exaltadas. O próprio Cristo histórico, outrossim, é referido como portador de uma alegre mensagem de vida. A religião só se envolve com o ideal ascético quando se deixa dominar pelas forças inferiores.

A maneira de enxergar a vida do ideal ascético, concebendo valores acima dela, e portanto negando-a como valor maior, é chamada por Nietzsche de *niilismo*. Deleuze interpreta essa expressão nietzscheana, em síntese, indicando sua causa e descrevendo suas formas de manifestação. A causa do niilismo situa-se na crença em categorias racionais, que nos levam a avaliar o mundo em bases ilusórias que, no entanto, são tomadas por verdadeiras. Nesta espécie de fundamentação reside um "esforço em se negar as diferenças" (DELEUZE 1976, p. 37), e podemos encontrar três classes pelas quais ela se manifesta: a finalidade, a unidade, e a verdade.

A finalidade consiste na pretensão de conferir um objetivo ao universo, mas se ela existisse, no entender de Nietzsche, já teria sido atingida ou demonstrada. Um forte argumento a sustentar esse ponto de vista, esclarece Deleuze (1976, p. 39), está na infinidade do tempo passado, que não permite seja concebida a ocorrência, um dia, de uma situação de

equilíbrio inicial, havendo que se pensar, necessariamente, em um desequilíbrio permanente de forças, para se compreender o devir.

A tese da unidade do real sofre do mesmo defeito: trata-se de uma imposição da razão ao homem, que é levado a ver uma lógica onde não se pode assegurar que ela exista. A necessidade de ver logicamente advém do fato de não conseguirmos avaliar os acontecimentos senão com base em conhecimentos presentes, e tomamos isso como critério de verdade para qualificar eventos passados ou futuros. Com isso se explicam, também, nossas criações mentais, como identidade, substância, sujeito, predicado, objeto etc., sem nos darmos conta de estarmos laborando em um grosseiro processo de simplificação.

Por fim, na concepção de verdade, o homem se concede o risco de fazer crescer uma falsa realidade, sob o manto de uma ficção. Ela decorre da impotência do homem em encontrar um sentido para o mundo, e apesar disso tentar alcançá-lo a partir dos fenômenos. A "verdade" então é referida a um mundo que não se contradiz, que não falha, não muda. A "vontade de verdade", expressão de Nietzsche retomada por Deleuze (1976, p. 78), reduz-se ao desejo de se encontrar um mundo melhor, uma vida melhor. Não tem sustentação a existência de um instinto para o conhecimento, que estaria na base da especulação filosófica. A vontade de verdade é de matiz moral, encerrada na aspiração humana de não se enganar, e em razão de que toda não conformidade aos conhecimentos é considerada erro.

A negação da vida, na interpretação deleuziana de Nietzsche, pode ocorrer de três formas, que caracterizam as facetas com que o niilismo pode ser encontrado ao longo da história, coexistindo ou sucedendo-se. Trata-se do niilismo negativo, do niilismo reativo e do niilismo passivo.

O niilismo negativo se distingue por negar a qualidade da vontade de potência, o que significa vontade de negar a vida, que de início é representada como

aparência, incompleta e sujeita a falhas, e num segundo momento se cria um mundo irreal em que o sucesso da vida é projetado. A origem dessa forma de niilismo remonta a Sócrates, e sua forma atual está tipificada no Cristianismo, para o qual a vida verdadeira não está neste mundo, e a recompensa do viver só será sentida após a morte.

Um segundo sentido do niilismo é o reativo, e surgiu quando foi negada a existência de valores superiores à vida; é o reino do ateísmo. Nesta modalidade, a vida não é depreciada em nome de valores supremos: é a existência de valores supremos mesma que é contestada. Para essa concepção, no entanto, mesmo sem um sentido que a envolva e justifique, a vida há que ser suportada, valendo a tentativa de se buscar para ela alguma lógica. Para isso, apesar da negação de valores supremos, outros valores são criados, mas que não perdem o caráter de mutilante das genuínas forças vitais. O homem reativo como que toma o lugar de Deus e cria seus valores reativos: adaptação, progresso, evolução, bem comum etc., outras tantas categorias da razão, enfim, que se superpõem à vida.

O terceiro aspecto do niilismo, o passivo, guarda estreita ligação com a forma anterior, e poderia ser considerada uma variação dela. Sua proposta é a do anular-se perante o fluxo da existência para escapar dos sofrimentos, com a negação total da vontade, e quem melhor o representa é a doutrina budista. A vida, no entanto, para Nietzsche, é necessariamente ação, pelo entrelaçamento das forças ativas e reativas; discordar disso seria discordar da vida.

#### **2.4. O método de Nietzsche**

Após o exame da teoria das forças e da vontade de potência no pensamento de Nietzsche, interpretado por Deleuze, e do ressentimento, da má consciência e do ideal ascético e do niilismo, que revelam, no plano das relações humanas, os efeitos do devir



reativo das forças ativas, é possível, com o mesmo intérprete, chegarmos agora a uma espécie de sistematização que ele denomina de “o método de Nietzsche”, cuja exposição, na verdade, se desenvolve em todo o terceiro capítulo de *Nietzsche e a filosofia*, que versa sobre a crítica de Nietzsche às ciências humanas. Na elaboração do apanhado que segue, tomamos como ponto de partida o esquema elaborado por Gauthier (1988), no trato do assunto, ampliando-o, porém.

Na metafísica tradicional, ordinariamente se supõe que os valores estão estabelecidos, e que às vontades cabe simplesmente atribuí-los a si. A essência das coisas ali é referida pela indagação sobre o que elas são. Quando se pergunta, por exemplo, o que é o bem, está se pressupondo que o bem já exista objetivamente, restando avaliar se as condutas aparecem ou não adequadas a tal conceito. Em Nietzsche, encontramos uma proposta diferente: a de que a essência e os fundamentos sejam buscados pela consideração das forças que neles estão envolvidas. Tais idéias, para ele, relacionam-se com as idéias de valor, força e vontade de potência. Quando se coloca, com efeito, na base do questionamento sobre tais matérias o pronome interrogativo *quem*, ao invés de *o que*, essa atitude exprime a pretensão de se conhecer por que determinada coisa é considerada participante da natureza de bem, qual a procedência de sua qualificação como virtuosa.

Na forma tradicional de serem avaliadas, as coisas e os fenômenos sempre têm sido interpretados sob o ângulo das forças reativas, que prestigiam a utilidade, a adaptação e a regulação, não sendo considerada uma apreciação que ponha em realce as forças ativas e a vontade na gênese da afirmação de que eles incorporam tais ou quais qualidades, e aponta para tal ou qual sentido. Isto se dá com Nietzsche, que, ao imprimir o componente ativo no trato de questões filosóficas e educacionais, estaria inaugurando um novo método, método este que se apóia em três vertentes: uma sintomatologia, uma tipologia e uma genealogia.

Pela sintomatologia, o estudioso deverá pesquisar os fenômenos como sintomas: todo discurso nada mais busca que expressar aquilo que uma coisa *quer*, e o pesquisador haverá de tentar encontrar esse sentido nas forças que os produzem. A indagação, sob esse aspecto, deverá recair sobre o que pretende quem está pensando daquela determinada maneira.

Com a tipologia, o filósofo, o educador ou o cientista irá analisar a qualidade, ativa ou reativa, das forças de que está investido determinado fenômeno.

Por fim, na genealogia, é objeto de exame a procedência das forças presentes na relação, do ponto de vista de sua nobreza ou baixaza, qualitativos que vão ser referidos à vontade de potência nelas atuantes e suas qualidades, que estariam encerradas na efetivação de seu potencial de afirmar ou negar.

Nessa trindade metodológica, é possível encontrar um ponto de unidade para as ciências tanto as humanas como as naturais. Não se limitando a uma postura passiva, que consistiria em inventariar e catalogar fenômenos, a ciência perde em grau de positividade, mas seria reforçada em seu suporte epistemológico por uma filosofia que, no dizer de Deleuze (1976, p. 62), deixa de ser uma utopia, um devaneio e vai compensar aquele positivismo perdido. Nessa visão do caráter fundador da filosofia deve ser enxergada a idéia nietzscheana do “filósofo do futuro”; que haveria de assumir as feições de médico, para interpretar os sintomas, de artista, para modelar os tipos, e de legislador, para reconhecer a gradação genealógica dos valores.

No método de Nietzsche, todos os objetos, como as crenças, os sentimentos, as correntes pedagógicas são, como se vê, tratados como sintomas de uma fonte que os *quer* assim. Em educação, por exemplo, importa indagar o que se está pretendendo com uma proposta destinada a controlar a impetuosidade natural dos jovens, ou quando se decide que uma ou algumas necessidades deles merecem prioridade de atendimento. Em outro domínio,

poderia ser considerado, ainda como exemplo, qual a pretensão subjacente quando se postula a conscientização das massas. Em todo questionamento desse tipo, o que está se buscando é identificar a vontade de potência a que corresponde o objeto considerado. É importante frisar que a doutrina nietzscheana de que a vontade é que quer, a expressão vontade não está se ligando a objetivos ou fins, mas remete à consideração da vontade de potência, que afirma ou nega uma diferença. A vontade de potência se resolveria em uma opção pelas diferenças possíveis; não quer simplesmente um objeto, mas tendo em vista a qualidade das forças aplicadas sobre ele, vai resultar em um tipo de objeto que

é constituído precisamente pela qualidade da vontade de potência, pela nuance dessa qualidade e pela relação de forças correspondente: tudo o mais é sintoma. O que quer uma vontade não é um objeto, mas um tipo, o tipo daquele que fala, daquele que pensa, que age, que não age, que reage, etc. Não definimos um tipo a não ser determinando o que quer a vontade nos exemplares desse tipo. (DELEUZE, 1976, p. 64).

Pensada nesses termos, a vontade de potência não comunga da concepção como sinônima de uma forte determinação quanto àquilo que se quer, pois, nesse caso, a vontade estaria dirigida a um objeto da representação, como ocorre, por exemplo, segundo Nietzsche, na interpretação de Deleuze, com o homem no estado de natureza tratado por Hobbes, que representa sua superioridade e quer vê-la reconhecida pelos outros, e na consciência, como consciência de si, em Hegel, que quer ser reconhecida por um outro. A vontade, em tais casos, integra-se ao objeto de uma representação, de uma reconhecimento que pressupõe materialmente uma comparação entre consciências, quando a vontade de potência nada tem a ver com representação em tal aspecto; ela constitui o próprio querer presente na vontade que imprimirá sentido e valor ao pensamento.

Uma nova idéia do pensamento é identificada, então, em Nietzsche, no entender de Deleuze; ele não mais é visto como exercício natural de uma faculdade intelectual de processar fenômenos a partir de percepções, mas sim como a resultante da qualidade das

forças que se apoderam da intelecto. Enquanto nosso intelecto é ocupado por forças reativas, não estamos ainda pensando; o pensamento está inativo e se esforça por permanecer assim<sup>23</sup>. O pensar se expressaria, então, como uma atividade; como a atualização de uma potência que resulta das forças que exercem violência sobre ele. Essa concepção reclama a existência de um poder que lance o intelecto em um devir ativo, poder esse que Nietzsche confere à educação para cultura, tanto que para ele a cultura é fruto de adestramento e seleção: adestramento, como resultante de forças que fazem violência ao intelecto, e seleção, pelo fato de a educação para uma cultura superior ter que incorporar a opção pela idéia da afirmação da vida. Esse pensar a educação como força ativa, que é recorrente nos textos de Nietzsche como educador, será objeto de abordagem específica no Capítulo 4 deste trabalho quando, com base naqueles textos, procuraremos delinear uma filosofia da educação nietzscheana.

---

<sup>23</sup> Lembrando que todo fenômeno se expressa por uma relação de forças, estaríamos aqui diante de mais uma manifestação do devir reativo das forças ativas, tendendo para a acomodação.

## CAPÍTULO 3

### NIETZSCHE EDUCADOR NOS TEXTOS

O discurso nietzscheano em educação vai além dos limites daquilo que se poderia chamar pedagogia ou didática, para transbordar em considerações sobre a vida, o real e o desejável, de modo ser possível aproximar todas as suas reflexões de uma preocupação educativa. Mas é em escritos de juventude, no período que coincide com sua atuação como professor, que Nietzsche aborda explicitamente a questão da educação, e é em alguns dos textos do período que neste capítulo coligimos em epítome, a saber, *O Nascimento da tragédia*, *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, e *Schopenhauer educador*, que Nietzsche aborda explicitamente a sua face de educador no sentido daquele que propõe uma reorientação do pensamento e da formação cultural de seu tempo.

Como refere Gauthier (1988, p. 46), são trabalhos da mocidade do pensador ainda carregados de metafísica, que têm a virtude especial de nos dar a conhecer o ponto de impulsão das idéias de Nietzsche, primeiros vôos de um espírito apaixonado pela liberdade e pelo crescimento do ser humano que vão firmar raízes em trabalhos ulteriores que, mesmo quando não centrados no tema da educação, oferecem esclarecimentos pertinentes à compreensão e retomada dentro de um contexto mais justo, mais abrangente, de suas primeiras manifestações.

### 3.1. O nascimento da tragédia

O primeiro livro de Nietzsche, *O Nascimento da tragédia*, no dizer de Fink (1998, p. 33) "contém quase todos os elementos da filosofia nietzscheana". Na obra é estabelecido um contraste da cultura grega, que era grande e forte antes de Sócrates, e decaiu depois dele. É nela que vamos encontrar, no entender de Gauthier (1988, p. 56), a afirmação fundamental sobre educação de Nietzsche, que vai sendo reiterada e aperfeiçoada em seus escritos posteriores: a concepção de que a existência não se justifica senão como fenômeno estético, e não moral ou racional. Por aí já notamos a aproximação do pensamento de Nietzsche com idéias do Romantismo Alemão. Não se cuidam esta, e outras teses do livro com sabor de romantismo de uma apropriação pura e simples do pensamento de Fichte, Schelling ou de outro filósofo romântico. As formulações de Nietzsche são originais, mas como já dito alhures, se alguma dívida têm é com o pensamento de Schopenhauer, não obstante apareçam já algumas confrontações entre os dois filósofos.

Para Nietzsche, a causa mesmo do mal-estar reinante na cultura de sua época é apontada como um tipo de racionalidade que ofende a visão integral do homem e o distancia do mundo real em que vive e age. Ele busca a proveniência dessa causa, no livro em questão, no confronto entre duas tendências presentes na cultura antiga. De um lado a morte da tragédia, por conta da estética do consciente de Eurípedes<sup>24</sup>, e de outro, o desenvolvimento da tese da existência na cultura grega de dois princípios antagônicos, o apolíneo e o dionisíaco que, ao se conciliarem na tragédia, dão nascimento à sabedoria trágica. Esta sabedoria conhece sua decadência com o "socratismo", principiando a "idade da razão e do homem teórico" ( FINK, 1998, p. 29). De grande e forte que era antes de Sócrates, depois dele a

---

<sup>24</sup> Essa "estética do consciente" de Eurípedes consistia, no comentário de Rodrigues (1998, p. 64) em buscar o dramaturgo intencionalmente tornar-se mais compreensível, e produzir uma obra trágica "isenta de obscuridades e enigmas".

cultura grega se tornara racionalista, e com isso conheceu sua fraqueza, numa situação que podia ser comparada à cultura de seu tempo, como explica Copleston (1953, p. 29): "Aplicando as suas idéias à Alemanha, Nietzsche, declarou que a cultura do seu tempo apresentava uma semelhança muito acentuada com o segundo período da cultura grega".

Interpretando a idéia de Nietzsche sobre o papel de Sócrates na cultura grega lemos em Deleuze (1976, p. 13):

Sócrates é o primeiro gênio da decadência: ele opõe a idéia à vida, ele julga a vida pela idéia, apresenta a vida como se ela tivesse que ser julgada, justificada, resgatada pela idéia. Ele reclama de nós, com isso, admitir que a vida, esmagada pelo peso do negativo, é indigna de ser desejada por si mesma.

Tudo o que se traduz de espírito socrático na cultura ocidental é verberado, como o princípio da individuação, a serenidade apolínea, o otimismo quanto aos poderes da razão. Ao longo da obra podemos constatar uma série de oposições entre Dionísio e Sócrates, que podem ser assim esquematizadas:

<b>Dionísio</b>	<b>Sócrates</b>
Pessimismo	Otimismo
Arte	Ciência
Instinto	Razão
Plenitude	Decadência
Fecundidade	Esterilidade

A base do conhecimento pós-socrático situa-se, pois, na crença de que o pensamento racional é capaz de conhecer a essência do ser, e que a razão pode estabelecer e corrigir rumos na existência. A confiança total nos poderes da razão é erigido à categoria de um mito; atrelada a um pretenso conhecimento do bem e do verdadeiro, a razão passa a apontar o sentido do mundo. O erro, nesta concepção, constitui um mal em si, e deve ser

derrotado, não se admitindo que ele faz parte da existência em sua complexidade. Mas em tal perspectiva, a vida passa a ser enxergada como falaz, plena de defeitos e riscos, a reclamar continuamente proibições e mudanças; tudo isso transformando o homem num ser angustiado e inseguro. Na ruptura com este quadro, pela adoção do paradigma estético, se esculpe a proposta educativa de Nietzsche. A ênfase dessa compreensão está configurada no transporte do dionisíaco para o âmbito da cultura moderna, posto que o apolíneo já se encontrava nela presente, manifestado no cultivo das formas e no racionalismo otimista.

A concepção estética compreendida na visão trágica permite intuir o princípio ontológico fundamental da realidade, a metafísica do artista<sup>25</sup>. É ele que nos leva a perceber na cultura grega a presença daqueles dois impulsos artísticos assim denominados por referência a seus deuses regentes das artes.

Apolo era o inspirador das artes plásticas, como a pintura e a escultura; deus da clareza, da harmonia e da ordem, sua sabedoria encontrava-se na elevação e no comedimento. Em Dionísio, pelo contrário, se apresentava o desrespeito por formas e medidas e sua arte era a música; não aquela música disciplinada, arquitetura de sons que mais se aproxima das artes plásticas. A música dionisíaca encarnava a explosão emotiva do som; a dança por ela induzida imprimia um movimento rítmico a todos os movimentos do corpo, mergulhando o dançarino em um sublime esquecimento de si. Cumpre ressaltar que não se confundiam o dionisíaco grego com dionisíaco bárbaro, caracterizado este por tendências bestiais e licença sexual; o primeiro se diferencia deste justamente pela reconciliação com o impulso apolíneo verificado na tragédia.

---

<sup>25</sup> Fink (1998, p. 25) trata da metafísica do artista, dizendo tratar-se de "uma interpretação do todo universal que segue o fio condutor da arte". Sobre o tema encontramos a explanação de Vilene Moehlecke, de que a idéia da metafísica do artista encerra a concepção de que o artista estaria por trás de todo o acontecer, completamente inconsciente e amoral, desejando construir e desconstruir. O mundo visto como a eterna possibilidade do criar, do vir a ser. O mundo, como sendo eterna nova visão do ser mais sofrido, mais antitético, mais contraditório, que só na aparência, na arte, sabe redimir-se. A metafísica de artista é uma concepção de que apenas a arte possibilita uma experiência da vida plena, como sendo no fundo das coisas indestrutivelmente poderosa e alegre.



O antagonismo entre os dois impulsos é ilustrado pela antítese fisiológica entre o sonho e a embriaguez. No sonho encontra-se a fonte criadora das imagens, das belas formas que transmitem bem-estar à alma, enquanto a embriaguez nos remete a um estado fora de nós mesmos, nos liberta de limites e nos imerge no oceano da existência com suas delícias e mistérios.

Transportando-se para o mundo exterior, a magia do sonho apolíneo produz uma visão do real como um mundo de imagens e de coisas singulares e definidas, o que faz de Apolo deus do princípio da individuação, visão porém que é ilusória, pois espaço e tempo apenas representam formas subjetivas de compreensão da realidade, não comportando fragmentação o mundo como coisa em si. Já a embriaguez dionisíaca despedaça e reabsorve as formas individuais, e no que respeita ao homem, insere-o na energia da Natureza, no Uno Primordial, onde não mais é percebido como sujeito, como artista que tange um instrumento no palco da existência, mas sim como ele próprio uma obra de arte, pois

somos imagens e projeções artísticas [...] e nossa suprema dignidade têmo-la no nosso significado de obras de arte – pois só como fenômeno estético podem a existência e o mundo justificar-se eternamente – enquanto, sem dúvida, a nossa consciência a respeito dessa nossa significação mal se distingue da consciência que têm, quanto à batalha representada, os guerreiros pintados em uma tela. (NIETZSCHE, 1998, p. 47).

A arte é interpretada como tendo dimensão cósmica; obra de um deus artista; o mundo não é embaraçado por preconceitos e valores morais, pela razão erigida a critério no sopesar as ocorrências no exercício da vida.

Em sua compreensão do espírito da tragédia, Nietzsche esboça o lado ético de sua doutrina partindo da consideração de que a cultura ocidental enfrentava um processo

de decadência, e lhe aponta a direção axiológica corretiva do dionisíaco, que tem o efeito de livrar os homens das cadeias da individualização e da moral gregária.

O espírito da decadência era visível em três campos fundamentais: a religião, a moral e a ciência. A primeira, com valores fundados no medo de um castigo, a moral pelo apregoar de um viver contrário à natureza, cerceador dos instintos humanos fundamentais, e a ciência pelo endeusamento da razão, desprezo do mito e subestima da intuição que brota do instintivo e do biológico. O tratamento para a cultura assim doentia, pelo resgate da sabedoria trágica de afirmação da vida, encontrava expressão na obra de Schopenhauer e na arte de Wagner, que espelhava a filosofia daquele.<sup>26</sup>

Com a idéia do regresso ao Uno Primordial como meio de o homem fugir ao sofrimento imposto pela individuação, o pensamento do eterno retorno já é esboçado na obra, com o símbolo da criança, como possibilidade de recomeçar e de se poder exercitar as capacidades instintivas e criativas em direção ao aparecimento de um homem novo e superior<sup>27</sup>. Nessa perspectiva, encontramos de Nietzsche (1974, p. 79) a exortação:

Voltemos nossos olhares para o futuro, para um século adiante, e suponhamos que meu combate contra dois milênios de atitudes antinaturais e de profanação do homem tenha prosperado. Esta nova etapa da existência, que tomará a si a mais

---

<sup>26</sup> Diz Nietzsche num dos fragmentos póstumos em que faz o elogio de Wagner, como poeta trágico: "Mas sob que luz ele [Wagner] vê todo o passado, tudo o que se cumpriu? É aqui que é preciso pôr em realce a admirável significação da morte: a morte é o julgamento mas o julgamento livremente escolhido, desejado, pleno de uma horrível sedução, como se ela fosse mais do que uma porta aberta sobre o nada. (Sobre cada um dos passos mais firmes que a vida dá sobre o palco, ressoa surdamente a morte.) A morte é o selo batido sobre toda grande paixão e sobre toda existência heróica; sem ela a existência não tem valor. Estar maduro para ela é a coisa mais alta que se pode conseguir, mas também a mais difícil, que só se atinge através de combates e sofrimentos heróicos. Cada morte desse gênero é um evangelho do amor; e toda a música é uma metafísica do amor; ela é uma aspiração e um querer num domínio que aparece ao olhar comum como o domínio do não-querer, um banho no mar do esquecimento, um jogo de sombras espantoso de uma paixão desaparecida."

É evidente que, nesse texto, Nietzsche está falando da forma como Wagner-poeta-trágico constrói seus enredos e seus personagens no palco e como esses personagens se relacionam com a vida e com a morte. Assim, nos conta em que medida o valor *vida* implica o valor *morte*, o que reforça a idéia de que, no vocabulário nietzscheano, vida e sobrevivência jamais se confundem, pois se, por um lado, vida implica morte, por outro, sobrevivência e morte são valores antagônicos (apud NAFFAH, A, *A Vida como valor maior* – Nietzsche, (1996).

<sup>27</sup> A teoria do eterno retorno tem uma conotação metafísica e ética. Nietzsche parte inicialmente da idéia de Heráclito de que tudo o que acontece no mundo repetir-se-á ciclicamente infinitas vezes. Sendo assim a vida atual voltará eternamente com tudo o que tem de miserável e vil, mas com a vontade de potência podemos transformarmos a nós mesmos, e transformar o mundo pela transvaloração de todos os valores e encaminhar-nos o homem superior. Somos estimulados a nos comportarmos no presente como se se quiséssemos o eterno repetir daquela ação.

elevada de todas as tarefas, a educação para uma humanidade superior, com o aniquilamento impiedoso de tudo aquilo que está degenerado, e se mostra parasitário, fará de novo a terra o lugar pleno de vida.

A visão da humanidade assim transfigurada, presente em *O nascimento da tragédia*, é que teria levado Gauthier (1998) a erigir a obra como dos principais textos de Nietzsche sobre educação apesar de podermos constatar que, diferente do que ocorre nos outros textos que têm a educação como objeto, ali ela não é tratada de forma explícita, mas tem contemplação naquele aspecto já assinalado de que o tema no pensamento do filósofo se encerra numa perspectiva maior, em que o sentido da vida mesma é posto em debate. E vamos encontrar aí os traços de uma paidéia na exaltação do dionisíaco, em cuja embriaguez imersos no banquete da vida, teríamos despertado em nós a disposição e a coragem de lutar contra as forças negativas da ótica racional que enxergariam ausência de virtude naquilo que é a mais sublime manifestação de virtude: o deixar-se guiar pelos impulsos mais profundos do ser, adornados apenas na transfiguração apolínea do viver trágico. Nesse sentido a tragédia funcionaria como uma escola de vida e o conflito entre o apolíneo e o dionisíaco, que gera a sabedoria trágica já adiantaria, de modo pouco explícito ainda, uma filosofia da educação em Nietzsche com suporte na vontade de potência, conceito que ele vai burilar mais tarde, referido à idéia schopenhauriana de vontade, mas que se singulariza em relação a ela.

### **3.2. Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino**

Tendo concluindo os estudos secundários em 1864, Nietzsche ingressa na Universidade de Bonn para estudar filosofia e teologia, almejando seguir a profissão religiosa, pois apesar de sua fé ter começado a se abalar, como informa Copleston (1953, p. 20) desde

as leituras de Hölderlin<sup>28</sup>, ainda se conservava ligado ao Cristianismo. Pela influência de alguns professores, seu espírito foi porém sendo tomado cada vez mais de ceticismo em matéria de religião. Este fato, aliado à grande afinidade de Nietzsche com seu professor o helenista e filólogo Friedrich Wilhelm Ritschl, fez com que ele abandonasse a idéia da primitiva carreira, optando pela filologia. Tal se consumou quando Ritschl trocou a Universidade de Bonn pela de Leipzig, o que induziu Nietzsche para lá também se transferir.

Em Leipzig, Nietzsche desenvolveu um trabalho sobre Diógenes Laércio, que chegando ao conhecimento do Conselho da Universidade da Basileia, teve o efeito de aquela instituição o convidar para assumir a cadeira de filologia, função que aceitou, tendo sido nomeado em 1869, com vinte e quatro anos. Em consideração ao mérito de seus trabalhos, a Universidade o dispensou de qualquer exame, concedendo-lhe o grau de doutor.

Nessa instituição, o seu trabalho foi extraordinariamente reconhecido, com suas aulas sendo acompanhadas com muito interesse, principalmente, diz Copleston (1953, p. 27) por ter Nietzsche sabido "afastar delas tudo quanto fosse erudição árida e poeirenta". Além da docência universitária, Nietzsche assumiu também a regência da disciplina Grego, no colégio Pädagogium da Basileia<sup>29</sup>, onde segundo Andréas Salomé (1992 p. 32): "conquistou [...] grande influência sobre seus alunos; seu raro talento de cativar jovens espíritos e de agir sobre eles, desenvolvendo-os e estimulando-os, desabrochou totalmente".

---

<sup>28</sup> Friedrich Holderlin costuma ser considerado o maior dos poetas da literatura alemã, tendo privado da proximidade com Hegel, Schelling, Schiller e Goethe. Escreveu também o romance *Hiperion*. Heidegger, autor de uma profunda análise da sua obra, afirma ser ele o primeiro a se ocupar da indicação de um tempo novo; o "tempo dos deuses em fuga". Gláucia Peixoto Dunley, no texto *Trauma e luto na contemporaneidade* (disponível em <[http://www.estadosgerais.org/gruposvirtuais/dunley\\_glauucia-trauma\\_luto\\_na\\_contemporaneidade.shtml](http://www.estadosgerais.org/gruposvirtuais/dunley_glauucia-trauma_luto_na_contemporaneidade.shtml)>. Acesso em 26 jan 2004), refere-se à proposta poética e filosófica de Holderlin da "retirada categórica dos deuses"; afirmação da infidelidade ao homem da parte dos deuses, que tem como resposta daquele o esquecimento. Assim, esta dupla infidelidade teria lançado o homem em um "tempo trágico, um tempo de luto". Tal colocação teria sido recepcionada por Nietzsche, que a desenvolveu na doutrina da morte de Deus.

<sup>29</sup> Segundo Andréas Salomé (1992), o Colégio Pädagogium era um instituto intermediário entre o secundário e a Universidade, onde ensinavam outros professores universitários, como o historiador da cultura Jacob Burckhardt e o filólogo Mähly. Em nota a *Ecce Homo* de Nietzsche (1995), o tradutor Paulo César de Souza refere a esta como uma escola secundária humanista, o liceu clássico, em cujas classes superiores lecionavam os docentes da faculdade de filosofia.

Provavelmente, dessa experiência docente tenha resultado o convite para proferir suas conferências sobre o ensino, posteriormente transcritas sob o título *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*.

De fato, em 1872 Nietzsche foi convidado pela Universidade para proferir palestras endereçadas a estudantes, professores, e intelectuais em geral, para abordar os problemas então vividos pelas instituições de ensino, tendo ministrado cinco palestras<sup>30</sup>. Nelas, com uma riqueza de questionamentos e observações, são apontados os limites do sistema educacional de então na Alemanha, e apresentadas propostas para uma educação inovadora e construtiva capaz de resistir a deterioração da cultura. Essas conferências permitem compreender a crítica nietzscheana à cultura e à situação do ensino, no contexto histórico em que se desenvolve, mas também oferecem pistas para indicar sua posição em relação ao empreendimento pedagógico da Reforma Luterana, bem como perante aquele almejado pela filosofia das luzes em solo alemão.

Não tinha Nietzsche a pretensão, como esclarece, de elaborar um quadro ordenado da situação reinante no ensino da época, nem de apresentar um programa de ensino pronto e elaborado. Ele frisa, pelo contrário, ter em alto apreço aqueles que na atividade educacional trilham caminhos por eles mesmos traçados, com fundamento na própria experiência, "desde as profundezas da própria experiência até os vértices dos verdadeiros problemas da educação" (NIETZSCHE, 2000b, p. 82). Pondera também que a solução dos problemas entrevistados não haveria de vir por decreto, mas teria que de ser fruto do trabalho sério de homens a serviço da renovação da cultura que nesse mister despertariam as atenções dos legisladores.

---

<sup>30</sup> Eram dez as conferências previstas, mas por motivo de uma doença nos olhos de que foi acometido, Nietzsche se viu obrigado a interromper o trabalho. Segundo Rosa Maria Dias em *Nietzsche educador*, p. 43, as anotações para a 7ª e 8ª conferências serviram de base para a extemporânea *Schopenhauer educador*.

Revelando-se ardoroso batalhador pela causa da renovação da cultura, meta para a qual a educação escolar pode ser um meio, Nietzsche no texto discorre sobre o tema nas falas de um filósofo com seu discípulo, um jovem professor desanimado com o sistema de ensino que decidira abandonar a profissão e agora se aconselhava com seu antigo mestre. Na trama do texto, que apresenta lances narrativos, dois estudantes escondidos em um bosque acompanham com vivo interesse a conversa do mestre e discípulo, ao longo da qual vão sendo apontados caminhos para uma educação direcionada à produção da verdadeira cultura, que se contrapõe à falsa cultura da mera e vazia erudição, ou ainda voltada para o mundo do trabalho, na variante utilitarista.

O jovem professor é encorajado a continuar na atividade docente, pois aquela situação pouco animadora do sistema educacional que o fizera desanimar não haveria de durar sempre, e só o simples fato de estar ela sendo questionada por ele deveria ter o efeito positivo de o impelir à luta mais árdua pelo resgate da verdadeira cultura, em lugar da tentação do desânimo e da fuga. Nas palavras de encorajamento do velho mestre:

Eu não escondo minha grande esperança quanto a isso: seu tempo já passou, seus dias estão contados. O primeiro que, com sinceridade e audácia, empreender algo em tal sentido ouvirá o eco de sua sinceridade contagiar milhares de almas corajosas, porque no fundo existe entre os homens de disposições nobres e sentimentos elevados um acordo tácito: cada um sabe do sofrimento que tem de suportar em razão desse estado do ensino nas escolas e gostaria de livrar seus filhos de tal peso [...] a causa disso é pobreza de espírito pedagógico em nossos tempos; falta criatividade; faltam homens realmente intuitivos e práticos, que sabem que a verdadeira genialidade e o tino prático devem ser encontrados necessariamente no mesmo indivíduo. (NIETZSCHE, 2000b, p. 103).

Sendo a produção de homens verdadeiramente cultos o objetivo da educação, a primeira tarefa, que Nietzsche chama de "princípio capital", de quem pretende exercer essa atividade é cultivar-se a si próprio, e o ponto de partida para isso é avaliar o grau de cultura dos homens que podem ser considerados verdadeiramente cultos, cujo número é bastante reduzido, comparado ao enorme aparelho educacional existente. Na verdade é grande

número de pessoas que trabalham para adquirir conhecimento, reconhece o filósofo, mas pode ser observado que elas o fazem tendo em vista atender a um interesse imediato, de modo que realmente é pequeno o círculo dos estabelecem como meta atingir a verdadeira cultura.

Um dos erros da educação moderna se constituiria mesmo na pretensão de se democratizar a cultura, dissociando porém a atividade do labor com o próprio cultivo que é reclamado de quem almeje alcançar o grau de cultura do gênio, denominação conferida por Nietzsche ao tipo de homem superior que concebe. É fácil abrigar-se à sombra da árvore da cultura plantada pelo gênio, mas a maioria se furta à tarefa dura de fazê-lo emergir. O verdadeiro educador deve ter a coragem de apontar à multidão que é árduo o caminho para o conhecimento, devendo ele próprio estar consciente do longo e obstinado combate a que estará sujeito para alcançá-lo. O educador deve buscar a força para esse combate no mais recôndito de seu ser, não devendo esperar isso do doentio sistema educacional cujas falhas deve, pelo contrário, tentar suprir.

Nessa crítica à educação moderna e assumindo que o papel da educação seria esforçar-se pela emergência do gênio, Nietzsche está indicando a corrente em que está inserida sua pedagogia e a filosofia que lhe serve de base, ou seja, a inspiração romântica de sua concepção de educação, tanto assim que a teoria do surgimento futuro de um novo indivíduo que pautasse seu agir pela desconsideração dos valores do bem e do mal, mantendo-se fiel apenas ao objetivo de uma meta a ser atingida, de certa forma é evolução do culto ao gênio professado pelos primeiros românticos. A teoria do gênio vai ser retomada por Arthur Schopenhauer num apêndice acrescentado ao seu *O mundo como vontade e representação*, na reedição de 1844, onde num certo momento o homem genial é metaforicamente associado à dimensão do Mont Blanc que, do cimo das suas neves elevadas, contempla olímpicamente o resto da humanidade.

A influência maior recebida por Nietzsche, no cogitar da emergência do gênio, no entanto, parece ter sido de Dostoiévski (1821-1881), que, como explica o professor Voltaire Schilling<sup>31</sup>, foi o primeiro, num enfoque cristão, a revelar o perigo da emergência do homem-idéia, ou do homem-deus enaltecido pelos românticos, desde os tempos de Fichte. A moderna sociedade liberal ao atacar os valores religiosos, sem se dar conta do perigo, estaria abrindo uma brecha nos valores estabelecidos por onde afloraria o homem assim temido, indivíduo ateu e materialista cuja vida estaria devotava a uma causa; seu perigo maior resultaria de ele romper com os valores da sociedade, criando um universo ético próprio. Nos romances de Dostoiévski, este indivíduo perigoso se fará presente no personagem do jovem estudante Raskolnikov, em *Crime e castigo* (1866); na do intelectual Ivan Karamazov de *Os Irmãos Karamazov* (1880); e no príncipe Stavroguin no romance *Os Demônios* (1872). Todos eles são retratados como aqueles homens-idéia que Dostoiévski abominava, e a todos aquele autor reservou um final infeliz nas obras referidas. Foi justamente aquele tipo, que Dostoiévski via com apreensão, que veio a se tornar o arquétipo do homem superior de Nietzsche. Somente ele poderia assumir a realidade de um mundo onde Deus estava morto. Com isso ele não estaria querendo exaltar uma vida sem sentido, mas teria em mente dignificar era uma emancipação; a possibilidade de o indivíduo construir o seu destino, sem que nesse empreendimento seja tolhido por regras a ele impostas: isso dilataria os horizontes humanos para dimensões impensáveis.

Esta concepção de gênio e, por assim dizer, de auto-educação se contrapunha frontalmente à idéia da formação de um homem superior guiado pela razão transcendental da tradição iluminista, que se caracterizava também pela afirmação de que apenas alguns poucos desenvolveriam naturalmente tal racionalidade e seriam responsáveis

---

<sup>31</sup> A informação encontra-se no texto *O pensamento de Nietzsche: o culto ao gênio*, do Professor Voltaire Schilling. Disponível em <[http://educaterra.terra.com.br/voltaire/artigos/nietzsche\\_pensamento2.htm](http://educaterra.terra.com.br/voltaire/artigos/nietzsche_pensamento2.htm)>. Acesso em 23 nov 2003.



por guiar a humanidade ao seu destino. Isso porque antes que determinada, a educação que se esforça por fazer emergir o gênio é indeterminada, o que significa dizer que tal emergência depende não apenas da ordem da razão, mas também de uma ordem sensível e instintual não completamente apreensível pela via racional.

A evidência da crítica à visão iluminista dos pressupostos da educação aparecerá mais forte ainda no texto das conferências quando Nietzsche problematiza as duas tendências da educação no ensino germânico, parecendo indicar para um movimento intelectual característico desse contexto, que a seu ver concorria para aquilo que considera fator de deterioração da cultura.

A morbidez do sistema educacional, com efeito, segundo Nietzsche (2000b, p. 98) tinha como uma de suas causas o prosperar nele de duas correntes, aparentemente opostas, mas idênticas ambas em potencial nefasto: uma propondo a expansão máxima da cultura, e outra a sua redução. A primeira defende, por diversas razões, a extensão da cultura a todos, enquanto a outra entende que ela deva submeter-se a alguma prática de vida, não importa qual, podendo ser, porém, aquela desejada pelo Estado em determinado momento, levando-a a abdicar-se de seus propósitos mais nobres e sublimes.

Para a primeira tendência, a função da cultura seria produzir indivíduos “courants”<sup>32</sup>, aptos a produzir bem e cada vez mais, e em consequência a auferir quanta riqueza possível. Ela almejava, segundo Nietzsche (2000b, p. 98): “O máximo de instrução e conhecimento; daí o máximo de produção e demanda; daí o máximo de felicidade; é esta mais ou menos a fórmula. O fim da educação é a utilidade, mais propriamente a ganância por dinheiro”.

---

<sup>32</sup> Nietzsche preferiu empregar a expressão em francês, ao invés do correspondente em alemão, e certamente teria agido assim por entender que o termo em sua língua não reproduzisse adequadamente a idéia que quisesse exprimir. Pareceu-nos recomendável, então, manter a expressão original do que traduzi-la por “correntes”, mas a noção mais próxima a que a expressão conduz é mesmo de corrente, no sentido de algo com aceitação geral,

A cultura é definida aí como o saber que permite dominar as formas de negócios, ganhar muito dinheiro, e ascender materialmente na sociedade. Quanto mais homens com tais características houver, para essa tendência, mais o povo será feliz, e a função dos estabelecimentos de ensino não deve ser outra senão a de preparar para aquela finalidade. Cada um caberá discernir com precisão o que exigir da vida para atingir a felicidade assim entendida, cabendo à escola ministrar-lhe os conhecimentos para o alcance da meta. A divisa dessa orientação educacional poderia ser considerada a inteligência aplicada ao possuir. Uma cultura que vise outros fins que não ganhar dinheiro é para ela objeto de desdém. Enquanto a formação para a verdadeira cultura é de elaboração lenta, a regra ali é uma educação rápida, apenas que aprofundada o bastante na arte de ganhar dinheiro.

Um perigo enorme, adverte Nietzsche (2000b, p. 99), abriga tal modo conceber a educação, que é o da grande massa acudir sofregamente em sua busca, entendendo a educação como o veículo para se atingir aquele tipo de felicidade terrestre consistente em maior acesso a bens materiais, advindo daí um grave problema social, posto que a expansão indiscriminada da educação implicará em perda de sua qualidade, encaminhando o povo para uma forma de barbárie.

Filha da economia política, a tese da expansão máxima da educação, com seu conseqüente enfraquecimento, interessa ao próprio Estado como uma forma de garantir sua existência, visto que ele resulta mais fortalecido perante um povo culturalmente debilitado, que se apresenta mais obediente.

A tendência contrária à expansão da cultura, a que advoga sua redução, decorre do progresso da ciência e da divisão do trabalho que ela reclama. Segundo ela, na acepção de Nietzsche (2000b, p. 100), a pessoa instruída deve especializar-se em um ramo de atividade como um operário na linha de montagem. Por força de ao longo da vida não fazer

---

como em "moeda corrente". Tratar-se-ia de um bem preparado "pau para toda obra", de um indivíduo versátil na

outra coisa que trabalhar no fabrico de um determinado produto, ele atinge espantosa habilidade na tarefa. O homem de ciência deve dedicar-se plena e exclusivamente à sua especialidade, sem nenhuma outra preocupação. Estas diretrizes revestem a *cultura do cientista* de um caráter cada vez mais discutível. O campo da ciência, com efeito, é tão vasto que uma pessoa com disposições que nem precisam ser excepcionais pode se dedicar a um ramo assaz específico, e com isso arrogar-se o direito de que não precisar se informar sobre mais nada. Em sua especialidade ela pode, de fato, ser considerada estando acima dos homens comuns; em tudo o mais porém, pelo seu deliberado desconhecimento, será tal pessoa havida como um deles; se é chamada a se manifestar sobre questões gerais, por mais sérias que sejam, uma pessoa assim não encontrará palavras. Alguém simplesmente experto em determinado ramo não poderia, portanto, para Nietzsche ser considerado culto.

Nesse ponto, introduz Nietzsche (2000b, p. 101) a questão do jornalismo como veículo de formação cultural, numa crítica contundente a ele e à cultura que gera. No jornalismo confluem as tendências da ampliação e a da redução da cultura. É que o jornal – papel que hoje poderíamos estender à mídia em geral - atua como uma espécie de veículo sucedâneo da cultura, porquanto muitos dos que se julgam cultos, seja entre cientistas seja em outros setores da vida social, se baseiam no que haerem dos jornais, sem uma preocupação indagativa maior. Cuida-se, porém, esse conhecimento de informações já entremeadas de opiniões e preconceitos, que obstam o adequado discernimento quanto a problemas às vezes de complexidade extrema. Ocorre também que muitos leitores acomodados se satisfazem com simples resenhas de obras que encontram nas publicações jornalísticas, sem se dar o trabalho de tomar conhecimento delas diretamente. Longe de se caracterizarem, então, como veículos modernos de educação e cultura verdadeira, os órgãos de imprensa mais se prestam ao papel de oferecer uma cultura vulgar, de consumo. Esta cultura vulgar, transpondo os muros dos

estabelecimentos de ensino, reforçaria a tendência de difusão de uma educação utilitária destinada a adequação dos alunos às exigências do mercado, e a conservação do funcionamento da sociedade nos moldes vigentes. Pior do que isso, ela implicaria num critério, suportado mais uma vez na doutrina iluminista da existência de talentos especiais para a vida espiritual e para o uso da razão, de divisão entre aqueles alunos que, desde o ensino elementar, deveriam ser direcionados para o exercício de uma profissão, ou para prosseguimento no ginásio e no liceu, onde estariam recebendo uma cultura erudita.

Depois desse diagnóstico, Nietzsche (2000b, p. 120-8) passa a interpelar aquilo que chama de cultura de mera erudição no ensino ginásial, questionando-a como uma cultura vazia e formal que concorreria para abortar no alunato uma imprescindível relação de comprometimento para com a vida.

Pela situação lamentável da baixa qualidade naquele grau do ensino é que muitos bons professores, decepcionados e inconformados, já não viam outra saída que a de abandonar a profissão, como era o caso do jovem professor do diálogo. Com isso mais um inconveniente aflorava ainda; o fato de se assenhoreassem da atividade pedagógica mestres menos escrupulosos, e sem compromisso com a qualidade.

O que mais impedia a melhora na qualidade do ensino não aparecia como um adversário ostensivo, mas sim recoberto de armadilhas de difícil desmonte: era a rigidez dos velhos princípios arraigados nas instituições, com orientações as mais variadas que impediam mesmo o traçado de um perfil uniforme do sistema, estado de coisas que evidentemente clamava por uma depuração e por renovação.

Exemplo da desorganização do sistema e da insuficiência qualitativa podia ser observado no ensino da língua alemã, conforme Nietzsche (2000b, p. 106-110) bastante descuidado, em consequência do que a população falava e escrevia mal, e grassava no jornalismo um estilo vulgar, pleno de jargões e lugares-comuns. O esperado de um

estabelecimento de qualidade, diversamente, seria empenho em despertar o bom gosto literário e o cultivo rigoroso da língua, na consciência de que situa-se aí o ponto de partida para o desenvolvimento de uma cultura superior, como podemos sentir em seu alerta:

Tomem a sério sua linguagem! Aquele que não presta atenção a este assunto, como um dever sagrado, não possui nem sequer o gérmen de uma cultura superior. Pela forma como os senhores se comportarem quanto a isso, pela forma como tratarem a língua materna, poderemos avaliar o apreço que têm à arte e até a que ponto estão relacionados com ela (NIETZSCHE, 2000b, p. 105).

A aprendizagem lingüística não devia ser confundida, porém, com acúmulo de conhecimentos históricos sobre a língua, mas sim direcionar-se à apropriação de seus princípios, permitindo a partir daí a construção de uma linguagem bem elaborada, artística, podendo ser tomados como modelos o trabalho dos grandes literatos do idioma. O estudo da língua apenas nos aspectos históricos, sem se ater à prática da linguagem, sem estimular seu uso criativo, é uma forma de educar apenas para a erudição:

Em lugar daquela instrução puramente prática pela qual o professor deveria habituar seus alunos a uma severa educação de si no domínio da língua, nós encontramos em toda parte é a preocupação com o tratamento da língua materna pela erudição histórica; o que equivale a tratá-la como se fosse uma língua morta e como se não tivéssemos nenhuma obrigação no presente e com vistas ao futuro em relação a ela. A abordagem histórica chegou a tal ponto em nossa época que o corpo vivo da língua é também sacrificado em atenção a seus estudos anatômicos, quando o ponto de partida da educação é precisamente tratar o vivo como coisa viva, e tarefa do professor chamado a educar está precisamente no cuidado de se desvincular do "interesse histórico", que tende a suplantiar tudo aquilo que precisa antes ser objeto de um agir conveniente que o de um conhecer (NIETZSCHE, 2000b, p. 106).

A relevância emprestada por Nietzsche ao aspecto funcional da língua materna poderia ser entendida, talvez, como uma antecipação em alguns aspectos da corrente lingüística, que vai se firmar no século XX, como a da gramática gerativa transformacional, cuja proposta de trabalho busca recuperar o lado criativo individual, e estaria relacionada ao papel por excelência que a linguagem desempenha na descoberta e criação de modelos de identidade individual, bem como em assegurar a coesão da cultura de um povo. É pela

linguagem, com efeito, que nos apropriamos dos esquemas e modelos com os quais elaboramos a construção de nosso próprio mundo e podemos compreender o mesmo processo em relação ao outro. O saber adequadamente a linguagem para tal fim precede e supera um conhecimento histórico ou erudito de suas regras para privilegiar um saber pré-discursivo interiorizado ao longo do processo de socialização; daí a insistência de Nietzsche em a linguagem ser tratada como algo vivo; é que diversamente do que se passa com a aquisição de outros saberes, onde o conhecimento explícito e formal das regras tende a preceder o desempenho, na linguagem é o desempenho que antecede a explicitação suas regras, e que vai produzir o desenvolvimento da criatividade.

Seria possível vislumbrar também na preocupação de Nietzsche com a linguagem já uma antecipação da teoria da vontade de potência, sabendo-se também que antes de ser instrumento de conhecimento, a linguagem também é vontade que expressa desejos sentidos das ações humanas, nos permitindo interpretar e avaliar. A linguagem seria expressão de forças aptas à formação de espíritos nobres, figurando assim entre os instrumentos utilizáveis na luta contra fraqueza da cultura alemã da época.

Essa fraqueza em forma de niilismo se considerarmos a ótica assumida por Nietzsche, parece que resultaria do enraizamento na vida intelectual e cultural da Alemanha do pensamento religioso e da filosofia iluminista alemã, particularmente a partir de dois movimentos que brotam da sociedade civil e que, tendo embora princípios divergentes, convergem para a legitimação daquelas duas tendências mencionadas da educação. Com o intuito de bem situarmos contra quem a crítica nietzscheana se dirige, no contexto da época, nos parece interessante aqui uma digressão aqui para melhor compreendermos o espírito daqueles movimentos, um religioso e o outro, na origem filosófico, mas que se propagam ambos para envolver variadas faces dos fenômenos sociais: O Iluminismo e a Reforma Luterana, destacando especialmente seus aspectos pedagógicos.

### 3.2.1. A Reforma Luterana e as implicações de suas teorias pedagógicas para o ensino alemão

A ambição pela riquezas, o despotismo e a sensualidade por parte de muitas autoridades eclesiásticas da época, foram as principais causas que moveram Lutero, no século XVI, a empreender na Igreja um movimento, que na origem pretendia ser apenas de renovação espiritual, mas que, como sabemos, acabou em cisma e ganhou depois dimensões políticas, culturais, filosóficas e até econômicas,<sup>33</sup> com reflexo também na temática da educação. Em seus escritos sobre educação, Nietzsche por várias vezes vai mencionar a reforma luterana, nem sempre para criticar alguns de seus aspectos, mas apontando-a reiteradas vezes como testemunho notável de afirmação do verdadeiro espírito alemão.

Do ponto de vista filosófico, comenta Marcondes (2001, p. 147), a Reforma conferia superioridade ao pensamento de Santo Agostinho em lugar das concepções escolásticas e tomistas da Igreja, acolhendo em especial a doutrina agostiniana da "luz natural [...] que todo indivíduo tem em si e que lhe permite entender e aceitar a Revelação", o que "representa na verdade a defesa do individualismo contra a autoridade externa, contra o saber adquirido, contra as instituições tradicionais, todos colocados sob suspeita." Em outra passagem sintetizando o ponto de vista filosófico que de modo geral pode ser aplicado à Reforma, diz o mesmo autor:

Podemos considerar assim que do ponto de vista filosófico, a Reforma aparece neste momento como representante da defesa da liberdade individual e da consciência como lugar da certeza, sendo o indivíduo capaz pela sua luz natural de chegar à verdade (em questões religiosas) e contestar a autoridade institucional e o saber tradicional, posições que generalizarão além do campo religioso (MARCONDES, 2001, p. 148).

---

<sup>33</sup> A influência da Reforma na economia é bem ilustrada por Weber em *A Ética protestante e o espírito do capitalismo* (1905).

Individualismo e defesa da liberdade o sabemos foram também apanágios da Renascença, movimento cultural que se desenvolveu paralelo à Reforma, que em seu humanismo situava o homem no centro do universo, e o via como um potencial de todas as virtudes. Embora contemporânea da Renascença, a reforma luterana fez com que a Alemanha praticamente permanecesse à margem dele. Enquanto na Itália, com efeito, florescia o humanismo com sua proposta de retomada do patrimônio cultural da Antigüidade, em lugar das trevas que eram imputadas ao período medieval, em terras germânicas dava-se fenômeno contrário:

Impregnados de espírito religioso e de um sentido nacional, os humanistas germânicos rebuscavam o passado, para provar que não foram as invasões dos bárbaros, e sim o despotismo clerical, a causa do declínio que sofreram as letras clássicas[...] a Alemanha produz um Renascimento que tem muito da atmosfera intelectual da Idade Média. Aqui não ocorrem o ceticismo nem as irreverências do humanismo italiano, e a Antigüidade é válida como fonte de estudo, na medida em que fortalece a fé [...] o humanismo germânico se confunde com a Reforma, o que levou Symonds<sup>34</sup> a dizer que "a Reforma foi o Renascimento alemão." (LEITE, 1995, 268-9).

Com tais características a Reforma produziu uma cisão da cultura germânica com a latina, e teve como primeira conseqüência "o isolamento da Alemanha, durante cerca de dois séculos, divorciando-a da cultura latina. Depois segue-se uma série de movimentos subseqüentes, que tendem não só a reintegrar a Alemanha na Europa, mas sobretudo reabilitar seus valores." (BORNHEIM, 1959, p. 19).

As conseqüências da Reforma no que respeita à educação e à cultura são apontadas por Abbagnano e Visalberg (1995, p. 259-60), quais sejam, a afirmação do princípio da instrução universal, cujo fundamento situava-se na necessidade de que todos pudessem ter acesso às Sagradas Escrituras; controle da instrução por parte de autoridades



laicas; e que fosse conferido caráter nacional à educação nos diversos países. A sustentação de que ministrar instrução ao povo constituía função própria do poder civil estaria ligado ao princípio valorizado pela Reforma, com base nas Escrituras, da origem divina do poder estatal<sup>35</sup>, ao qual competia, dentre outros deveres, o de prover a educação do povo.

Lutero admitia, relatam ainda os autores acima, a desnecessidade de que o mesmo tipo de ensino fosse transmitido aos pobres e aos ricos, propondo existissem as *escolas populares* para os primeiros e as *escolas clássicas* para os mais afortunados. Nas primeiras era considerado suficiente destinar algumas horas a ensinar a ler e a escrever, ficando a maior parte do tempo reservada à aprendizagem de um ofício. No outro tipo, os alunos teriam acesso ao estudo das línguas clássicas, humanidades, e artes, com destaque para a música.

Os princípios pedagógicos da Reforma, no entanto, segundo Abbagnano e Visalberg (1995, p. 410) só se fixaram de maneira sólida na Alemanha a partir do século XVIII, quando os poderes estatais, por influência das idéias iluministas, progressivamente foram reconhecendo a importância dos problemas educacionais. As escolas elementares se multiplicaram e ganharam em qualidade. O ensino elementar se tornou obrigatório na Prússia desde 1717, e no nível secundário, por inspiração Johann Semler e Johann Hecker, foi criado um novo tipo de escola, a *Realschule*, "escola realista ou científica" (LUZURIAGA, 2001, p. 184), onde era conferida grande importância ao estudo de matérias científicas e modernas. A *Realschule* situava-se no mesmo nível do *Gymnasium*, escola de formação humanística, ambas com duração de nove anos (LUZURIAGA, 2001, p. 184).

---

<sup>34</sup> John Addington Symonds (1840-1893), historiador e escritor, autor de *El Renacimiento en Itália*, Fondo de Cultura Economica, México- Buenos Aires, 1957.

<sup>35</sup> Em Romanos, 13: 1, na tradução Almeida, que é a adotada em geral pelos protestantes, lemos: "Todo homem esteja sujeito às autoridades superiores; porque não há autoridade que não proceda de Deus; e as autoridades que existem foram por ele instituídas".

Nesses termos, as implicações da reforma protestante parecem ter incidido sobre o ensino elementar apregoando os princípios de uma cultura utilitarista e de uma escola que prepararia para o trabalho, quando não para uma educação científica e realista, tal como questionado por Nietzsche em seu diagnóstico sobre a situação do ensino na Alemanha. O outro objeto parece ser o movimento do iluminismo alemão, e a filosofia transcendental dele decorrente, que trouxe uma série de implicações para as teses relativas à universalização do ensino e, de certo modo, que incrementou o movimento filantropo e uma concepção pedagógica assentada em maior autonomia e liberdade do aluno no processo de ensino, e esta não só reforçou a educação moral e racionalista defendida pela reforma, como também lhe conferiu um sentido transcendente e uma base metafísica.

### **3.2.2. O movimento iluminista e as implicações de suas teorias pedagógicas para o ensino alemão**

O movimento iluminista europeu do século XVIII não se ocupava apenas do conhecimento filosófico, mas voltava suas reflexões praticamente para todos os campos da atividade humana, como as artes, as ciências, a política, o direito, a economia, e a educação. A própria expressão principal com que o movimento era referido em alemão, Aufklärung (esclarecimento, ilustração), denota seu propósito central, que era o de ser oposição ao obscurantismo, à ignorância, e enfatizar que o conhecimento, em todos os seus aspectos, era possível e alcançável pela razão. Tudo o que se apresentasse com pretensão a ser um conhecimento era desconsiderado se não passasse pelo crivo da razão. O conhecimento para ser reconhecido como verdadeiro haveria que estar liberto de qualquer tutela, como os argumentos de autoridade, e estar isento de imposição pelo medo ou pela força.

Os propósitos do Iluminismo vêm assim sintetizados por Marcondes (2001, p. 202), merecendo atenção especial a relação estabelecida com a educação, aspecto que mais de perto nos interessa:

O pressuposto básico do Iluminismo afirma, portanto, que todos os homens são dotados de uma espécie de **luz natural**, de uma **racionalidade**, uma capacidade natural de aprender, capaz de permitir que conheçam o real e ajam livre e adequadamente para a realização de seus fins. A tarefa da filosofia, da ciência, e da educação é permitir que essa luz natural possa ser posta em prática, removendo os obstáculos que a impedem e promovendo o seu desenvolvimento. O Iluminismo possui assim um caráter pedagógico enquanto projeto de formação do indivíduo, podendo ser visto também como herdeiro do humanismo iniciado com o Renascimento.

A mais expressiva figura do Iluminismo alemão foi sem dúvida Immanuel Kant, e segundo Bornheim (1959, p. 17) se formos compreender o movimento como por ele era compreendido, concluiremos tratar-se da fase menos germânica da cultura alemã, visto que na época a Alemanha "vivia sob a sombra da cultura latina, especialmente a francesa". Mais adiante, versando ainda sobre o tema, acrescenta Bornheim (1959, p. 20): "Se a Reforma apresenta-se como um movimento nitidamente germânico, uma erupção nórdica, a Aufklärung, bem ao contrário, é uma quebra do elemento nacional, desenvolvendo-se como uma etapa bastarda".

Como informa Marcondes (2001, p. 207), Kant define a filosofia como "a ciência da relação de todo conhecimento e de todo uso da razão com o fim último da razão humana", constituindo seu objeto quatro questões fundamentais: o que devo conhecer, o que posso conhecer, o que posso esperar, o que é o homem. No trato destes quatro temas, o filósofo busca determinar as fontes do saber humano, sua extensão e utilidade, e os limites da razão para atingi-lo.

Na trajetória das idéias de Kant estão presentes, contudo, certas antinomias que os filósofos pós-kantianos se esforçam para superar. Nas lições de Bornheim (1959, p. 35), as antinomias se manifestam:

entre a sensibilidade e o entendimento, entre a realidade fenomenal e a realidade numenal, e, sobretudo entre ciência e moral. Estes dualismos, que atravessam todo o pensamento de Kant, atingem suas conseqüências últimas na irredutível oposição entre o mundo da natureza e o mundo da espiritualidade. Ao mundo sensível, Kant opõe o mundo espiritual. O real sensível é objeto da ciência. Nele não existe liberdade [...] o próprio homem, enquanto ser psico-físico, dotado de inclinações, de desejos, de instintos, que deve satisfazer, participa deste mundo, está submetido à sua necessidade, preso a um determinismo que exclui toda liberdade.

O homem para Kant não se reduz, todavia, aos aspectos sensíveis. A par daquele regido pelo determinismo, um outro mundo é construído, o mundo da realidade espiritual, onde prospera a liberdade, o que torna possível o estabelecimento de valores morais.

A atitude em Kant de delimitar de forma precisa os campos da filosofia, que estariam praticamente imbricados à teoria do conhecimento, uma vez que, em apertada síntese, a filosofia tem por fulcro uma crítica visando determinar as possibilidades do conhecimento, ou em outras palavras, visa compreender quais são as condições da validade objetiva do conhecimento, nos instiga a buscar em seu pensamento o que é referido como educação, posto que é ela uma das maneiras, se não a maneira por excelência, de se alcançar o conhecimento. O assunto é versado de maneira específica em sua obra *Sobre a pedagogia* (1804).

O princípio kantiano fundamental em educação encontra-se no esclarecimento (*Aufklärung*), que retirando o indivíduo das trevas em que naturalmente ele se encontra eleva-o, pelas luzes da razão, a um nível superior de cultura. Esta afirmação parte de outra noção, também básica, de estar na essência do ser humano a inclinação para seu aperfeiçoamento contínuo, o que é possível, considerada sua condição de um ser livre.

O esclarecimento está intimamente ligado, como se percebe, à liberdade, mas o gozo desta se prende a uma decisão em prol de sua autonomia, pois do contrário o indivíduo não avançará em direção ao crescimento moral e cultural, permanecendo em um

estado de "menoridade". O esclarecimento, nas próprias palavras de Kant (1974, p. 100), representa justamente isso:

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung].

A decisão de ilustrar-se dependeria, então, de cada pessoa que esteja no gozo das faculdades da razão, mas nem todos optam por essa via, preferindo a situação que, por covardia e preguiça lhes parece mais cômoda, de permanecer menores durante toda a vida. Apesar disso, uma vez que a educação é o meio eficaz de os homens evoluírem moral e culturalmente, é grande a responsabilidade dos educadores no processo do esclarecimento, registrando Abbagnano e Visalberg (1995, p. 427) que para Kant "o homem não pode converter-se em verdadeiro homem a não ser pela educação". Mas a educação deve estar centrada na idéia de que o educando seja instruído a pensar por si mesmo, e não apenas a funcionar como receptáculo de conteúdos. Se isso acontecer, o que se obteria do aluno, quando muito, é que se tornasse erudito, mas sem livrar-se da dependência de outrem, que caracteriza a menoridade. A educação não poderá ter em vista, desse modo, a adaptação das pessoas, nem o adestramento para que se tornem bons súditos, objetivo que em geral é o enxergado pelos governantes.

A relação da liberdade com a constrição implícita no processo educativo, que exige disciplina, se explica em Kant a partir da consideração de que o homem tem a faculdade de seguir ou não as imposições do dever, agindo neste último caso, movido pelas inclinações naturais que, em síntese, redundam na satisfação do interesse egoístico. Mas o agir egoisticamente se traduz para o homem em um mal, "a única causa do mal reside em

submeter-se (o homem) às normas da natureza" (ABBAGNANO e VISALBERG, 1995, p. 427). A idéia desse mal, insito na conformação da vontade livre com o egoísmo, nos ajuda a compreender a formulação do imperativo categórico kantiano: "age de tal forma que sua ação possa ser considerada como norma universal." Uma moralidade que, diversamente, permitisse a cada um agir apenas segundo suas inclinações, com vistas apenas às satisfações de suas próprias necessidades seria contraditória.

Pois bem, a educação para Kant, estaria a serviço da realização da moral. Ela visaria o preparo para pensar e atuar em termos universais, ou seja, para aquele agir segundo o imperativo categórico, proceder de tal modo que nosso agir possa ser o modelo de ação para todos. Nisso residiria, a base metafísica de sua pedagogia e o pressuposto da universalização do ensino que foi largamente difundido, em fins do século XVIII e meados do XIX na sociedade civil, e encampado pelo Estado prussiano, com o intuito de promover a unificação alemã.

Embora a pedagogia kantiana reconhecesse a necessidade da autonomia e da liberdade do aprendiz no processo de ensino, a sua filosofia defendia que essa liberdade estaria definida de um ponto de vista transcendental, e não individual, em que, pelo desenvolvimento da natureza humana, almejado pela educação, o homem aprenderia a fazer bom uso da razão e do entendimento, sendo livre para fazer uso público destes, mas obedientes em seu sentido privado de respeito às tradições e à ordem civil estabelecida. Assim, o *Aufklärung* seria possível e, com ele, a humanização do próprio homem rumo a plena dignidade humana. Mas, para tanto, o homem dependeria de tutores para chegar a esse estado de maioridade; de tutores esclarecidos, que governariam e que educariam os demais.

Referindo-se a liberdade individual apenas quanto ao talento que cada um teria em seu processo de aquisição da cultura e de formação cultural, a pedagogia kantiana admitiria que alguns estariam mais aptos à emancipação, pressuposta pela sua concepção de

educação e de filosofia, em determinados estágios desse processo em que a humanidade progride em direção ao seu destino, devendo portanto assumir a direção do *Aufklärung* e do ensino, como tarefa primordial da consecução deste, bem como receber uma formação cultural autêntica, pela aquisição de uma cultura erudita e pelo desenvolvimento do livre pensar, a serem promovidos pelo ensino, entre outras instituições civis. Outros, por sua vez, em função de seu modesto talento para as atividades intelectuais que requereriam o *Aufklärung*, manifestariam talento para outras funções na organização civil existente, e tendo limitado o uso de sua razão e entendimento por essa condição natural, caberiam a eles adequar-se a ordem estabelecida e tornarem-se autênticos cidadãos. Obediente às leis e aos costumes vigentes, estes últimos seriam moralizados, consentindo uma ordem civil e uma hierarquia social que só seria rompida quando aqueles *Aufkleres*, racionalmente, as reformassem, por intermédio da cultura e da reforma moral e psicológica da população exigida desse ponto de vista e pensamento transcendentais.

Essa filosofia legitimária, de certo modo, a diversificação do sistema educacional alemão referente à difusão do ensino elementar e à constituição de um ensino no ginásio que garantisse a aquisição de cultura erudita, ainda que esta, nas considerações de Nietzsche, já se tratasse em sua época da aquisição de mera erudição vazia, sem o esforço necessário à idéia kantiana de formação cultural e sem o aprendizado do pensar livremente, que pressuporia para ele, em lugar de uma relação formalizada e racionalizada com o conhecimento, uma relação com a vida.

Não obstante a crítica que se poderia fazer à filosofia e à pedagogia kantiana, o que Nietzsche parece interpelar não são propriamente as reflexões que aquele pensamento expressa sobre a educação, mas fundamentalmente os desdobramentos que esse pensamento assumiu, assim como o acolhimento das idéias ali defendidas por uma face politicamente conservadora no contexto educacional alemão.

Esclarecendo um pouco melhor, é de mencionar que sob o influxo do Iluminismo teve lugar na Alemanha o movimento educacional impulsionado por Johann Bernard Basedow (1723-1790) denominado filantropismo, cuja visão era a de "realizar a máxima felicidade de todos os homens, por intermédio da educação" (ABBAGNANO e VISALBERG, 1995, p. 410). Tal orientação foi que inspirou a grande reforma do ensino levada a cabo mais tarde por Frederico, o Grande na Prússia e se difundiu por outras unidades políticas germânicas. Propunha aquela orientação, dentre outras diretrizes, ser a educação uma função do Estado, cabendo a este a instituição em grande número de escolas populares com capacidade de bem formar cidadãos:

Frederico Guilherme II promulgou um código escolar que retirava do clero o governo das escolas e o colocava em um Ministério da educação, que para tal fim dispunha de oficinas e inspetores que administravam e vigiavam as escolas primárias e secundárias de todo o Estado. Foi instituído também, ao término da escola secundária, uma espécie de exame de Estado para se ingressar na universidade. Os demais Estados alemães fizeram reformas análogas às prussianas, embora sem chegar a uma completa estatização. (ABBAGNANO e VISALBERG, 1995, p. 410).

O tratamento dado ao sistema escolar aludido acima, na Prússia, em 1787, com Frederico II, só foi abalado com a derrota da Alemanha para Napoleão, mas não foi pequeno o esforço pela restauração do trabalho anterior, escrevendo a respeito o historiador da educação Lorenzo Luzuriaga:

Com a derrota da Alemanha por NAPOLEÃO, rui o edifício da educação levantado no século anterior pelos reis do "despotismo esclarecidos". Mas alguns dos melhores espíritos da época se dispõem a reerguer, dentre as ruínas do estado prussiano, o edifício derrocado, assentando-o em bases mais amplas e nacionais que as anteriores e transformando a antiga educação estatal em educação verdadeiramente nacional [...] Os passos para a reforma da educação prussiana começaram com os célebres *Discursos à nação alemã* de Fichte, pronunciados em meio à ocupação de Berlim pelas tropas de NAPOLEÃO. A reorganização propriamente dita do ensino inicia-se com as reformas de HUMBOLDT, na educação secundária com estilo humanista, e com a introdução da idéia de PESTALOZZI nas escolas primárias. (LUZURIAGA, 2001, p. 184)



O despertar pela educação na Alemanha prosseguiu, mas as reformas sofreram um retrocesso de natureza conservadora com a regulamentação promovida em 1853 pelo ministro Sthiehl, sendo essa basicamente a situação que ainda vigia no tempo em que Nietzsche atuava como educador.

Entre essas diferentes teorias pedagógicas que deram sustentação à política educacional alemã, até então, muitas delas foram informadas pelo romantismo e, portanto, defensoras de uma maior autonomia e de liberdade no processo de ensino por parte do aluno, em termos diversos daquele defendido pela filosofia e pela pedagogia kantiana. Contudo, ao invés de postularem a universalidade do ensino suposta pela filosofia e pela pedagogia do *Aufklärung*, elas convergiam para a defesa de sua popularização e para a aquisição de uma cultura que fosse ela mesma nacional e que gerasse a almejada unificação do povo alemão.

Até o século XVIII, com efeito, não era possível a rigor falar em um Estado alemão, pois o território onde hoje se situa a Alemanha estava fragmentado em inúmeros domínios, alguns de extensões diminutas. Os conflitos entre os príncipes eram freqüentes, e a unificação definitiva dos diversos Estados alemães só veio a consumir-se oficialmente em 1871, após a guerra franco-prussiana conduzida sob a mão forte de Bismarck, da qual, como sabemos, Nietzsche participou como voluntário por um breve período. Guilherme I foi então, proclamado imperador, tendo início o chamado II Reich.

A dominação política que a França exercia antes sobre os alemães alcançara, todavia, um efeito que os franceses talvez não esperassem: pôr os alemães em contato com os ideais revolucionários que eles mesmos pregavam, e isso resultou no desenvolvimento do espírito nacional cuja meta próxima era a expulsão dos invasores. Com esse empenho emergiram personalidades decididas a despertar a restauração do espírito alemão, podendo ser apontado entre as principais Fichte, com seus *Reden an die deutsche nation* (Discursos à nação alemã), bem como von Humboldt e F. Schleiermacher. Outrossim idéias nacionalistas

ganhavam significativa expressão literária com, dentre outros, von Kleist, Arndt, e Rückert. Este espírito de afirmação uniu os alemães e lhes deu ânimo nos 18 anos que duraram as cinco guerras de libertação em que se envolveram contra a França.

Contudo, a par da exaltação patriótica contra a dominação política, o predomínio da cultura francesa na Alemanha foi responsável direto pelo despertar de uma consciência nacional junto a intelectualidade, para o que muito contribuiu também, dentre outros, o trabalho de Fichte.

Na reforma educacional que empreendera Frederico, o Grande, não tivera o monarca preocupação com o desenvolvimento de uma cultura nacional alemã; o paradigma então era a cultura francesa, tendo o próprio rei escrito numerosas obras em francês, além do que manteve na corte como seu protegido o filósofo Voltaire. Tudo isso ocorria não obstante Goethe e Schiller já alcançassem projeção na Europa, e serem já bastante conhecidos outros autores germânicos como Lessing<sup>36</sup> e Herder.

Na crítica geral a tudo isso, como examinaremos mais detidamente a seguir, na retomada do exame do texto de *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, o principal moto de Nietzsche estava na insistência em que as forças que movem a vida devem estar presentes na formação cultural, que depende não propriamente do ensino, mas de uma disposição para a potencialização da vida rumo a uma cultura que fosse superior, e não como aquela por ele rechaçada, mas ele vai se bater também contra a influência da cultura francesa ainda em seu tempo.

### **3.2.3. O esboço em Nietzsche de alguns princípios pedagógicos a reorientar o ensino**

---

<sup>36</sup> Gotthod Epharaim Lessing (1729-1781), considerado o pai do teatro alemão, combateu a influência francesa na cultura alemã, e procurou infundir um caráter nacional à literatura de seu País. Por suas idéias entrou em

Apesar de nas críticas ao sistema de ensino por Nietzsche já estarem implícitas as soluções sugeridas para os problemas apontados que seriam, *grosso modo*, a reversão deles, o filósofo educador em exame esboça alguns princípios e proposições pedagógicas atreladas a sua concepção de educação para a emergência do gênio e de constituição da cultura superior em cujo cerne, ainda que nem sempre tornada explícita, se entrevê a doutrina da vontade de potência.

Assim é que a perspectiva historicista objeto de reparos no que tange ao ensino da linguagem, em realidade se estendia a praticamente todos os campos da atividade pedagógica, e a todos os graus de ensino, e isto podia estar resultando do comodismo de professores, uma vez que quando discorre sobre os assuntos como algo consolidado e inanimado o docente forma em torno de si uma couraça protetora contra objeções críticas e idéias novas, além de isso lhe conferir um ar de sabedoria, na verdade simples erudição para Nietzsche, que muitas vezes mal esconde ambições a honrarias na carreira docente. O ensino funcional e prático que definitivamente corresponde aos verdadeiros fins da educação, que é a cultura superior, é visto com desconfiança por esse tipo de mestres. Tal procedimento limitaria uma relação autêntica do indivíduo com a cultura, e implicava em fechamento dos educadores ao exame de outras alternativas de ensino, com proposta de formação cultural centrada na potencialização da vida.

Para Nietzsche, a abertura necessária à atitude do professor não significava acatar um ensino centrado no aprendiz, como bastante veiculado por várias correntes pedagógicas da época, que almejavam maior autonomia do aluno em relação ao aprendizado, e que podiam ser encontradas em muitos estabelecimentos de ensino. Ao contrário, Nietzsche apresentava restrições a essas correntes e propostas pedagógicas, reclamando que, no mínimo,

---

conflito com Voltaire que, como vimos, vivia na corte de Frederico Guilherme II e era seu protegido. É autor, entre outras obras de *a Educação do Gênero Humano* (1780).

deveriam ser objetos de um exame mais aprofundado. Admiti-la sem reservas resultaria em inadequadamente referendar a natural empolgação dos jovens, e acumpliciar com a imperícia, com a mediocridade, quando não com o grotesco proveniente da tradição e da difusão da cultura veiculada na vida social portada pelos alunos quando de seu ingresso nas instituições de ensino. Em lugar de ceder à autonomia do estudante, a educação deveria pautar-se em estrita observância da orientação do educador. O jovem com propósitos sérios de aprender deveria assumir uma atitude semelhante à de um recruta que aprender a marchar:

As regras são penosas; ele chega a temer pelo rompimento das fibras, tem abalada a esperança de que vai conseguir executar os movimentos pés; tem consciência de o quanto agora é desajeitado e pensa que está regredindo ao invés de aprender [...] mas eis que num momento seguinte ele percebe que os passos corretos, antes desajeitadamente articulados, vão adquirindo segurança e certa graça até se tornar um novo hábito, uma segunda natureza. (NIETZSCHE, 2000b, p. 112).

Esta obediência e formação de hábitos infelizmente não estavam sendo valorizadas nas escolas. Segundo Nietzsche (2000b, p. 112) quando muito eram ensaiadas em relação às disciplinas científicas nos casos em que o aluno revelava aptidão para elas. Se isto não bastasse, aqueles que deveriam se esforçar para a efetivação daquela postura pedagógica, os docentes, estariam acomodados e conformados à situação educacional vigente, anteriormente apresentada. Para Nietzsche, essa situação envolvia até mesmo parte dos bons professores, que no entanto se julgavam impotentes para um questionamento sério da situação do ensino e acabavam por se conformar a ela.

Mestres havia que não se motivavam, ou tinham mesmo reação adversa quando ouviam falar em planos de melhoria do ensino, não se enxergando neles inseridos, uma vez que as exigências ultrapassavam sua mediocridade; os ideais de transformação não ecoavam junto a eles. A apatia se explicava também pela confiança inoperante que a maioria depositava em sua estabilidade de funcionários; ancorados nos direitos que o sistema administrativo lhes assegurava, não tinham pejo de assentir a um rebaixamento da qualidade

do ensino, o que contribuía para adensar a mediocridade geral do corpo discente, e aportava desinteresse pelos estudos aos alunos mais aplicados.

Como fator de realimentação do ensino decadente devia ser considerada também a incapacidade do sistema em formar número suficiente de professores de bom nível para atender à demanda das escolas, o que fazia acorrer a elas pessoas sem verdadeira vocação para o ensino; pessoas que fazem do magistério apenas meio de vida; que não atinando à grandeza própria da atividade educativa, a exercem da mesma forma que um operário no manejo de uma ferramenta. Esse pessoal se tornara mesmo maioria nos quadros do ensino, vindo a apossar-se de grande parte da direção dos estabelecimentos, de modo que por força do princípio *similis simili gaudet*<sup>37</sup> se ia minando o espírito de luta e distanciando os estabelecimentos da visão pedagógica consistente em conferir ao ensino ginásial o prestígio que sempre lhe coubera.

Paradoxalmente, era aquela maioria conformada que se batia pelo aumento de escolas, como se na realidade houvesse uma imensa demanda cultura a ser atendida, esquecendo que a questão da verdadeira cultura está intimamente ligada à seletividade: a emancipação das massas não virá pela imposição de uma educação formal obrigatória, pois sempre haverá uma massa servil que se deixará conduzir. O prestígio do ensino do ginásio não resultaria do número de estabelecimentos que a ele se dedicassem, nem na quantidade de professores, mas sim do entendimento de que ele representava o ponto de arrancada para a renovação com vistas a uma cultura superior.

#### **3.2.4. A singularidade do pensamento de Nietzsche sobre o papel do Estado na educação e a popularização do ensino**

---

<sup>37</sup> O semelhante se agrada do semelhante.

Embora múltiplas as reflexões sobre educação inseridas nas conferências sobre o estabelecimento de ensino de sua época, duas há que merecem destaque pela importância que lhes confere Nietzsche (2000b, p. 131-3), em sua análise. Trata-se das questões do papel do Estado na educação e na cultura e da popularização da educação, que é correlata à primeira.

Não é possível pensar os problemas do ensino, assinala no texto, sem considerar que o Estado moderno se envolve fortemente com a questão educacional, e o faz com o assumido propósito de estender a educação a camadas cada vez maiores da população. Mas um Estado voltado para a educação e cultura era algo novo, algo que começara a ser visto com naturalidade só a partir da segunda metade do século XIX, encontrando suas raízes na filosofia hegeliana do enaltecimento do Estado. Como exemplo, podia ser tomada a Prússia, o Estado alemão mais poderoso que, com seu arrojo característico, avocara a si o papel de guia supremo naqueles campos. Lá se originara a idéia de inserir no ginásio o maior número possível de alunos, elevando este nível à principal modalidade de ensino no sistema educativo; tanto é que tê-lo cursado constituía requisito para ingresso no serviço público, e havia incentivos relacionados ao serviço militar obrigatório a seus freqüentadores. Nietzsche, porém, opunha reservas a tudo aquilo, porque, na sua opinião:

O Estado se apresenta como o mistagogo da cultura e, para favorecer seus próprios fins, obriga a cada um de seus súditos a apresenta-se diante dele empunhando a tocha da cultura universal do Estado: por essa luz pouco transparente deviam ser reconhecidos nele o fim supremo, o resultado de todos os seus esforços em prol da cultura. (NIETZSCHE, 2000b, p. 131).

O móvel da atitude estatal não seria a preocupação com a cultura em si, mas razões de estado mesmo, pois tanto na Prússia como em outros Estados que lhe imitaram o exemplo, o comando da educação pouco a pouco foi sendo admitido como algo conveniente à sua estabilidade e à sua força, analogamente ao que sucedera com serviço militar obrigatório.

O povo, por sua vez fora aceitando, quase que imperceptivelmente como normal e boa uma cultura uniforme, e alguns críticos apressados chegaram a afirmar ver na situação semelhança com o que sucedera na cultura antiga em geral, mas do que segundo Nietzsche (2000b, p. 131), só se encontra um precedente na Antigüidade.<sup>38</sup>

O Estado antigo nem de longe tinha da cultura uma visão utilitarista, inibidora dos impulsos mais íntimos. O pensamento grego revelava pelo Estado admiração e reconhecimento e se mostrava consciente de que, sem a segurança e a proteção por ele oferecidas não teria sido possível o desenvolvimento da cultura, mas jamais o concebera como regulador e supervisor da cultura, nem mesmo com seu guardião; apenas o tinha como forte aliado nesse campo.

Apesar de modernamente o Estado reivindicar um reconhecimento exagerado de sua importância na cultura, dizia Nietzsche (2000b, p. 132) não se podia encontrar vinda da parte dele qualquer realização grandiosa nesse campo, tendo de se indagar, então, qual seria sua motivação para tanto. E a resposta não era difícil de ser encontrada, bastando considerar a quem aproveitava a queda de qualidade do ensino, em lugar do adiestramento duro, seletivo e rigoroso guiado por grandes mestres. A educação massificada, que feria de morte a verdadeira educação, convinha sem dúvida ao Estado, pois esta última formando indivíduos com opiniões próprias, indivíduos capazes de discutir e criticar ordens impostas pelos governantes representavam uma ameaça a seus interesses.

Mas também o povo, quando visava interesses imediatos, agia com cumplicidade na farsa de o Estado como guia da cultura: "[quando] como resultado da educação é acenada a possibilidade de se conseguir uma função no serviço público, quem se

---

<sup>38</sup> Nietzsche estava aludindo, como se pode constatar mesmo de outros escritos seus, à educação em Esparta, cidade-estado grega em que, por sua formação e características, a educação visava quase que unicamente a disciplina militar. O estudo das letras e humanidades se restringia àquilo que era considerado estritamente necessário à formação para o combate.

admira de o Estado, abraçar esse aliado que lhe vai ao encontro dizendo com sua voz profunda e bárbara: ‘sim você a educação, você é a cultura’.” (NIETZSCHE, 2000b, p. 133).

Eram várias as formas de o Estado se imiscuir na cultura e na educação, mas como é de seu estilo, Nietzsche não os apresenta de forma sistemática e ordenada e sim ao longo do texto em exame, *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, e podemos examinar resumidamente suas idéias a respeito nos tópicos que seguem.

A popularização do ensino, assunto continuamente retomado por Nietzsche, é uma delas. A idéia de levar educação a todos se não avaliada em seus devidos termos encerrava, segundo ele, o mais das vezes, e até de maneira inconsciente, um convite para uma barbárie oficializada.

É que uma educação elementar obrigatória imposta de maneira generalizada, só muito superficialmente atinge o objetivo de levar cultura ao povo. O objetivo a ser privilegiado não é a popularização da educação, mas sim o propiciar uma educação elevada que seja apta a formar indivíduos para obras as mais sublimes. O grau de cultura de um povo é avaliado tomando-se por parâmetro o nível que atingiram os grandes heróis que nela são honrados, a despeito de estes muitas vezes terem marchado solitários ou, o que é mais comum, apesar de terem sido incompreendidos, maltratados, rejeitados em suas épocas, quando não destruídos em razão da firmeza de suas posições.

Na crítica à popularização do ensino, Nietzsche não queria ser interpretado como se estivesse verberando a cultura popular no bom sentido, mas apenas querendo estabelecer a diferença entre ela e uma cultura que poderia ser chamada de "cultura de massa" (NIETZSCHE, 2000b, p. 123). A cultura popular está ligada ao apego da população ao seu solo, ao seu direito, ao seu linguajar característico, aos costumes locais. Ela se exterioriza, por exemplo, nas artes, no misticismo, nas manifestações religiosas; cuidam-se de manifestações espontâneas sobre as quais uma ação intencional destinada a intervir nesse campo teria efeito



perverso e destruidor. Já a cultura de massa destruindo o que existe de grande, tende a reduzir tudo ao menor denominador. Pela absorção dos valores convencionais que ela dissemina, camadas inteiras da população perdem suas raízes referenciais e passam a um comportamento indolente e desapaixonado. O pensamento nietzscheano nesse particular, sobretudo no alerta de que aquela forma legítima de manifestação de cultura corre risco de ser desbancada pela falsa cultura moderna, foi bem interpretado por Dias (1991, p. 91) :

Os partidários da cultura de massa, com pretextos de levá-la a todos os recantos do planeta, destroem a cultura diferenciada de cada povo, desviando-os do 'sono salutar' de seu sistema poético de imagens míticas, de suas ilusões sadias, para seduzi-las com a linguagem da fábrica e submetê-los às leis da oferta e da procura.

Os que defendem um despertar da população em detrimento da cultura popular parecem não atinar a que sua proposta conduz a destruição das forças que brotam do inconsciente do povo, forças estas que têm o papel de uma incubadora para a emergência do gênio. Embora o surgimento do gênio não depende das características desta ou daquela comunidade, porque ele não tem senão uma pátria metafísica, é do seio da cultura de seu povo que ele recebe a nutrição sem a qual não conseguirá alçar vôo, transformando-se depois na referência que ligará seu povo à eternidade.

Mas é possível conciliar a posição de Nietzsche em matéria de democratização do ensino com uma proposta educacional voltada a propiciar aos cidadãos melhor padrão de vida? A questão não é ignorada pelo filósofo, que dela cuida em especial na terceira conferência, procurando fixar uma opinião: o homem deve estudar tendo em mira obter êxito na luta da existência, mas o que ele faz e aprende imbuído desse propósito nada tem a ver com cultura; obtenção de cultura situa-se muito acima do mundo da necessidade.

A chave do problema da relação entre cultura e sobrevivência está, segundo Nietzsche (2000b, p. 135), em avaliar o ser humano o peso que confere a si mesmo em face de outros assuntos que constituem objeto de suas cogitações, ou em outras palavras, na

determinação de quanto ele despende de sua força com o fim egoístico da própria sobrevivência. Ele pode restringir estoicamente suas necessidades e com isso elevar-se a um nível onde, por assim dizer, pode esquecer de si e, em contrapartida, levar uma existência leve, jovial, iluminada por fatos que transcendem seu tempo e sua pessoa, ou então superestimar tanto suas necessidades a ponto de, para atendê-las, ter de atropelar o tempo na perseguição insaciável de riqueza, de poder, de nome, de habilidade etc., projetos em que poderá até sair-se vitorioso, mas em cujo final, seguramente, sentirá que se trata de uma vitória vazia e ilusória.

A outra forma de existência é a do indivíduo desprendido que encara a vida como uma obra de arte; em seus efeitos divertidos e estimulantes que só mesmo uma arte pura e sublime pode oferecer. Todas as suas ocupações, por maiores que sejam, ele as envolverá pela esfera iluminada da livre contemplação, de modo que seja o que for que ele faça ou que lhe aconteça não terá o poder de demovê-lo do objetivo de alcançar um estágio de cultura superior. Esta não se coaduna com sujeição imoderada a necessidades temporais e com uma educação entendida como meio para satisfação de ambições egoístas. “Embora alguém pense que possa dominá-la para dela tirar proveito e aplacar com seu uso as lacunas de sua vida material, ela [a cultura superior] prontamente se afasta a passos rápidos com uma expressão de troça” (NIETZSCHE, 2000b, p. 136). Deusa delicada de pés graciosos, não deve então a verdadeira cultura ser confundida com que, às vezes, também é chamado de cultura, mas que não é buscada senão como conselheira de ganhos, asseverando Nietzsche que:

Toda educação que deixa entrever no fim de seu curso a obtenção de em cargo ou um ganha-pão não é educação para a cultura como nós a compreendemos, mas uma indicação de caminho pelo qual seu detentor pode se garantir na luta pela existência. É verdade que para a maioria dos homens esta indicação é de importância primordial e premente, imediata, e quanto mais árdua a disputa, mais o jovem tem que estudar [...] Mas ninguém pode sustentar que os estabelecimentos que o preparam para essa luta podem ser considerados estabelecimentos de cultura no sentido sério da expressão. São instituições que oferecem meios para se superar as privações da vida, por isso que elas prometem formar funcionários, comerciantes, administradores, atacadistas, agrônomos, médicos ou tecnólogos. Para essas

instituições há necessidade de uma regulamentação própria, pois o que para elas é conveniente ou mesmo necessário será um desatino naqueles outros. (NIETZSCHE, 2000b, p. 136).

Como vemos, para Nietzsche a educação para a verdadeira cultura não se confunde com a atividade de ensinar caminhos para as pessoas lidarem com "a miséria, o ganho, a necessidade" (NIETZSCHE, 2000b, p. 136); ela se distancia, portanto de uma educação cujo objetivo único ou principal é lançar as pessoas no mercado de trabalho ou de produção.

Não obstante insistir em que não devem ser confundidas as funções da educação para formação cultural com aquela outra destinada à formação profissional, Nietzsche (2000b, p. 137) enfatiza reconhecer a importância das escolas técnicas, que reputa altamente necessárias, e que vinham desempenhando com desenvoltura as funções que lhes eram pertinentes, a de preparar os indivíduos para o trabalho de modo a se apresentarem melhor aparelhados na luta da existência material.

Muito me prezam esses lugares onde se aprende contabilidade, a linguagem básica da comunicação, onde são levadas a sério a geografia e as maravilhas das ciências naturais. E estou também pronto a admitir que os que se instruem nas melhores escolas técnicas de nossa época estão perfeitamente legitimados a ter as mesmas pretensões do alunos dos ginásios de prosseguir nos estudos, e sem dúvida não está longe o tempo em que, sem restrições serão abertas as Universidades ao pessoal [daquela modalidade de ensino] que tenha recebido [também] o ensinamento pertinente ao ginásio [...], mas eu não posso me impedir de externar aqui esta dolorosa observação: se é verdade que os fins do ginásio e os da escola técnica são os mesmos e não se distinguem a não ser por detalhes mínimos no que respeita ao seu tratamento pelo Estado, o que nos falta é uma espécie de estabelecimento de ensino: o estabelecimento de cultura! [...] Para mim só existe uma verdadeira distinção [entre os estabelecimentos]: os estabelecimentos da cultura e os estabelecimentos para as misérias da vida [...] é da primeira categoria que eu falo. (NIETZSCHE, 2000b, p. 137).

Posicionando-se em prol da cultura da vida, contrapondo-se aos ideais pedagógicos da Reforma e do Iluminismo, Nietzsche não foge a uma questão bem concreta: a da estratificação cultural. Uma vez sustentada como cultura, no sentido próprio da expressão, a cultura do gênio, como se definir perante as camadas médias de cultura, uma vez que a

natureza não trabalha só com extremos, "natura non fecit saltus"<sup>39</sup> (NIETZSCHE, 2000, p. 143). O problema é enfrentado com a insistência de que a emergência do gênio deve ser a meta a ser perseguida pela educação, mas o seu despontar se prende em grande parte aos esforços de auto-formação de cada um. Faz ver o filósofo que Lessing, Beethoven, Schiller, Goethe e outros tantos venerados como gênios da cultura alemã, nos mais diversos campos, como poesia, filosofia, pintura, escultura, nada tiveram de especial no processo de sua formação; receberam em média a educação que era prestada a todos em suas épocas, no entanto atingiram a genialidade, enquanto outros não. O que os fez se sobreporem e se elevarem não foram privilégios. Muito pelo contrário, um exame retrospectivo de suas trajetórias mostrará que enfrentaram as maiores lutas diante de uma cultura que, também na época deles, não favorecia o surgimento do gênio. Tal constatação só viria reforçar a tese de que os estabelecimentos de ensino deveriam tomar por divisa a tarefa de perseguir uma cultura superior.

As alusões às lutas, às superações que os grandes homens tiveram que experimentar, mais uma vez, nos remetem ao pensamento da vontade de potência, como uma opção pela diferença afirmativa nos embates da vida. O mesmo caráter de reflexões prosseguirá no próximo texto objeto de exame, a terceira extemporânea *Schopenhauer educador*, onde o gênio de Schopenhauer é especialmente posto como exemplo para todos os educadores.

### **3.3. Schopenhauer educador**

A tese central da obra *Schopenhauer educador*, onde podemos encontrar reiterados os vários temas da crítica nietzscheana à educação, pode ser resumida nesse

---

<sup>39</sup> "A natureza não dá saltos"

comentário de Nietzsche (2001, p. 87) sobre o ensino da filosofia nas universidades: "não se tem ensinado nas universidades a única abordagem crítica possível da filosofia que oferece algo de palpável, a que consiste em indagar se podemos viver segundo seus princípios." A ponderação, mais uma vez, nos remete ao tema da concepção estética da existência, em que o pensar está sempre afinado com uma prática, proscrevendo-se a uma erudição vazia.

Principia o texto classificando de preguiça ou covardia a atitude, muito comum nos homens, de se esconderem atrás de costumes e opiniões; o medo do que os outros irão pensar de nós faz com que busquemos refúgio em convenções e opiniões alheias, quando nada nos obriga a temer o próximo, a pensar e agir como rebanho. A sinceridade incondicional de atitudes, diversamente, postura que é própria dos artistas, leva a não se temer pelas conseqüências do agir; e não se concilia com a adoção humilde de opiniões que não correspondem às próprias de alguém. O espírito artístico considera cada homem um milagre irrepetível, belo, digno de contemplação, e nada monótono, como em tudo na natureza. Sucede, então, que quando um grande pensador menciona que despreza os homens, o que ele na verdade está querendo dizer é que despreza a preguiça dos homens que se portam como bonecos industrializados, incapazes de progresso pela aprendizagem. Este tipo de pessoas, espectros movidos por uma opinião comum, será um dia olhado com repugnância pelas gerações futuras.

O homem tem que buscar a ser ele mesmo para escapar de dissolver-se na massa conformista, e inculcar-se de propósito de afirmação, o que vai resultar, muitas vezes, em pensar, desejar e agir, em determinadas circunstâncias, de maneira totalmente diversa da comum. O homem experimenta uma felicidade indizível e sequer imaginável, quando liberta sua existência da prisão de opiniões e medos, e alça olhos esperançosos para o futuro, não se concebendo como cidadão de uma época medíocre que não oferece suporte para uma existência elevada e criadora.

Mesmo quando o futuro não nos acene com esperanças, a extraordinária força vital de que somos dotados pode nos despertar para a assunção de responsabilidade por nossa existência; para fazermos de nós os reais condutores dela. É preciso agir com audácia, expor-nos a riscos, mesmo sabendo que em um ou outro caso possamos experimentar malogros. Se queremos gozar de fato a liberdade, não devemos nos sentir presos a um determinado solo, a um ofício, às opiniões dos outros, menos ainda a preceitos que em centenas de outros lugares já não obrigam, como também cegamente aos de uma religião que sequer existia há dois mil atrás. Ninguém pode construir para nós a ponte sobre a qual atravessaremos o rio da vida; ninguém a não ser nós mesmos. Existem, não se há de negar, infinitos caminhos e pontes pelos quais podemos alcançar o outro lado do rio, e muitos *semi-deuses* se oferecem para nos conduzir por eles, mas estejamos certos que preço da escolha cada um terá que suportar pessoalmente.

O outro lado do rio é o lugar do nosso encontro com nós mesmos, passagem velada em relação a que chegamos a por em dúvida nossa capacidade de transpor, conscientes de que mergulhar no poço da própria existência é um empreendimento arriscado que pode nos mesmo nos machucar. Por outro lado, se tudo a nosso redor, amizades e inimizades, olhar, aperto de mão, lembranças, esquecimentos, nossos livros, nossos traços de escrita, tudo testemunha nosso ser, somos levados a cogitar da desnecessidade daquela busca, aumentando a incerteza o fato de não existir um ponto definido em que o indivíduo pode dizer ter se encontrado realmente consigo mesmo e não com simples representação de si.

Um meio seguro, todavia, nos garantirá o sucesso naquela empreitada de busca: é fazer uma retrospectiva da própria vida e indagar séria e sinceramente o que realmente amamos; o que mais atraiu e dominou nossa alma, fazendo-a com isso feliz. A resposta a essas questões irá nos fornecer a lei fundamental sobre nós mesmos; o exame daqueles objetos de vida que vão se completando, se ampliando e superando uns aos outros

serão a escada com que galgaremos o patamar de onde saltaremos para o lugar seguro do encontro com nós mesmos, pois nossa verdadeira existência não está escondida dentro de nós, mas muito, muito acima daquilo que consideramos como o nosso eu.

Naquele momento decisivo do mergulho pelo indivíduo na própria identidade intervém proeminente o papel dos verdadeiros educadores, cujo trabalho consiste justamente em auxiliar a remover ou vencer os obstáculos que dificultam alguém a ter revelado o sentido originário e a substância fundamental de sua essência. A tarefa de educar se transforma, então, em tarefa de libertar, como a de um hortelão que cuida de uma planta delicada, livrando-a de ervas daninhas, a fim de que melhor possa absorver a luz e o calor necessários e beneficiar-se da chuva. Como paradigma de tudo isso Nietzsche (2001, p. 21) aponta a figura Schopenhauer.

### 3.3.1. Schopenhauer como modelo de educador

A importância da presença de Schopenhauer em sua própria educação é assinalada por Nietzsche (2001, p. 25) a partir de suas divagações de juventude quando ponderava a si mesmo que estaria dispensado pelo destino de se auto educar, a menos que encontrasse um educador que fosse um filósofo em cujas idéias pudesse depositar a mais alta confiança; que lhe indicasse princípios, e sobretudo, que lhe apontasse o caminho a seguir frente a duas orientações educacionais então em voga; uma propondo que na educação deva ser descoberto o ponto forte do aprendiz e concentrado todos os esforços em seu desenvolvimento, e outra com a sustentação de que todos os potenciais devem ser considerados, buscando-se desenvolvê-los de maneira conjunta e harmônica.

As considerações acima e aqueles temas já mencionados em seu trabalho sobre os estabelecimentos de ensino, tais como professores desorientados e desanimados, conformismo, desinteresse, práticas envelhecidas, cientificismo alienado, enchiam de inquietação o espírito de Nietzsche, até seu contato com a obra de Schopenhauer, por cujos ensinamentos ficou seduzido:

Minha confiança nele foi imediata, confiança que é a mesma decorridos já nove anos. Eu o entendia como se ele tivesse escrito para mim [...] Quem consegue avaliar o que representa, em nossa atual humanidade mal definida, encontrar um ser íntegro, coerente, senhor de si e desvolto, compreenderá minha felicidade e meu deslumbramento quando encontrei Schopenhauer: senti ter encontrado nele aquele educador e filósofo que procurei por tanto tempo, certo que apenas em livro o que não deixou de ser uma grande privação<sup>40</sup>, mas através do livro enxergava o grande homem que em seu testamento prometia escolher como herdeiros somente aqueles que quisessem e pudessem ser mais do que seus simples leitores: isto é, seus filhos e discípulos. (NIETZSCHE 2001, p. 28).

Não esconde Nietzsche (2001, p. 51) ter sido tentado a pensar que aquele entusiasmo talvez não se cuidasse de uma intuição segura, mas do tipo que logo depois nos



abandona legando-nos um profundo desapontamento, mas ultrapassado o receio inicial, pôde considerar com seriedade e determinação ser possível nos aproximarmos de uma fonte de educação tão elevada, contrariando o pensamento de Goethe de que:

O homem nasceu para uma situação limitada; ele é capaz de compreender fins simples e próximos, e se habitua a utilizar os meios que tem à mão, mas assim que dá um passo além, não sabe mais nem que o deseja, nem o que é devido, não tendo em conta que sua atenção seja dispersa por uma multidão de objetos ou que o arrebatem a altura e a dignidade destes. Desventura é para ele almejar alguma coisa a que não se liga mediante uma atividade regular. (NIETZSCHE, 2001, p. 51)

Para apresentar Schopenhauer educador já não seria suficiente pintar, ainda que com traços imperfeitos como uma idéia platônica, o tipo humano ideal, mas, mais difícil ainda seria a partir daquele tipo ideal elaborar concretamente um conjunto de deveres e, de maneira transcendente, demonstrar que eram princípios aptos a educar. Poder-se-ia objetar, com efeito, que a dignidade e grandeza do homem Schopenhauer tivessem o efeito de nos produzir um estado de fora de nós mesmos, e em conseqüência de nos distanciar da comunidade dos homens ativos, com sua corrente de vida e encadeamento de deveres, tornando-nos estéreis e fracos, não participativos, mas limitados a contemplar os que agem. Sem dúvida, o perigo é grande quando se exige de alguém mais do que ele tem condições de cumprir: até as naturezas mais fortes podem ser abaladas, mas as mais fracas, que são maioria, seguramente caem em uma indolência que acaba até por minar sua capacidade de contemplar e agir.

O valor de um filósofo, ponderava Nietzsche (2001, p. 29) havia que ser medido mais por sua capacidade de servir como exemplo de vida, do que pelo conteúdo de seus escritos, pois é com o exemplo que se pode arrastar povos inteiros, como havia sucedido na Índia, com a filosofia hindu, e com alguns filósofos gregos. Este tipo de filósofo, no

---

<sup>40</sup> Schopenhauer morreu em 1860, e uma das frustrações de Nietzsche foi não tê-lo conhecido pessoalmente, registra Copleston (1953, p. 23).

entanto, rareava na Alemanha. Kant, por exemplo, poderia ter provocado um entusiasmo demolidor de ceticismo e relativismo, mas tendo passado toda a vida praticamente no ambiente acadêmico, e por ter-se mantido submisso a governos, e atrelado a uma fé religiosa, pouco influenciaram suas idéias a população, recaindo antes na formação de professores de filosofia e numa "filosofia de professores" (NIETZSCHE, 2001, p. 29). No dizer de Nietzsche (2001, p. 81), apesar de todo o seu gênio inato, sem que com isso se faça injustiça para com ele, Kant jamais se convertera em um filósofo, já que o que caracteriza um filósofo não é apenas ser um grande pensador, mas um verdadeiro homem. Aquele que permite se interponham, entre si e as coisas, conceitos, opiniões, passado, nasceu para a história; nunca terá visto as coisas como que pela primeira vez; e nunca será ele mesmo. Schopenhauer, diversamente, se manteve independente do Estado e da sociedade e distante da casta dos doutos e com isso triunfou, não obstante em razão daquilo tenha sofrido vários danos em sua trajetória por caminhos próprios.

Com a filosofia brotando do mais sagrado do seu íntimo, segundo Nietzsche (2001, p. 34), Schopenhauer foi o primeiro filósofo pós-kantiano a se levantar das regiões do ceticismo e da renúncia crítica para se enveredar na contemplação trágica. Residiu sua grandeza em ele interpretar a vida como um todo, enquanto muitos não conseguiam se libertar do pensar errôneo segundo o qual a melhor interpretação é a que aplica à análise de pormenores. Alguém pode, por exemplo, ao examinar um quadro se deter na pesquisa minuciosa sobre o matiz das cores, sobre o material em que a pintura foi lançada, podendo com tudo isso quando muito chegar à conclusão de que se cuida de um trabalho de urdidura muito complexa. O mesmo se dá como os que não lançam olhos para o quadro geral da vida, mas se apegam ao exame das ciências particulares, sem o norte de um conjunto regulador: o desenrolar da existência lhes parecerá confuso e labiríntico.

Schopenhauer, no entendimento de Nietzsche (2001, p. 34) não se prendeu a detalhes no exame da vida, como fazem os eruditos com uma escolástica conceitual, e os dialéticos desenfreados. Na sua filosofia dois aspectos devem ser destacados: o voltar-se para si mesmo, quando inquire das próprias misérias e limitações, e quando nos ensina a distinguir as formas reais e as formas ilusórias de trabalhar pela felicidade humana, justamente para o encontro de remédio e conforto para aquelas. No primeiro aspecto ele mostrou que nem as riquezas, nem as honrarias, nem o saber podem livrar alguém da amargura, se falta a essa pessoa apreço pela própria existência. No segundo deixou claro que só tem sentido almejar bens que nos façam felizes quando atrelamos isso a uma visão superior e de conjunto que permite enxergar neles instrumentos auxiliares para conquistar o poder, e com ele agir no sentido de corrigir a natureza, e suprir em nós suas carências. É incomensurável esse campo, e muito há ainda que pode ser melhorado, tanto no plano pessoal como no geral.

Não faltaram adversidades a Schopenhauer, uma das quais o exemplo bem próximo de uma mãe vaidosa e propensa à espiritualidade. Felizmente a altivez e firmeza do pai o livraram da influência materna e lhe imprimiram uma virilidade rude e inflexível, qualidade indispensável em um filósofo.

Outra vantagem que teve Schopenhauer foi a de não ter sido desde logo educado para ser um erudito ou um cientista, mas ter trabalhado na juventude por algum tempo em estabelecimento comercial, onde pôde respirar um ar mais livre.

Era embaraçoso admitir, dizia Nietzsche (2001, p. 78) que os homens de seu tempo não tivessem ainda adequadamente atinado a dimensão e a importância das transformações que a obra de Schopenhauer podia ocasionar de modo que, a despeito de tudo quanto ele produzira, serem ainda relativamente diminutos os resultados de seu trabalho. A falta de maior número de leitores e seguidores não estava relacionada, todavia, ao conteúdo de seus livros, mas à pouca disposição dos homens da época, de maneira geral, para a leitura;

em segundo lugar era sensível o despreparo dos leitores em compreendê-lo. A essas duas coisas juntou-se um problema mais grave: a tentativa de se buscar adaptar Schopenhauer à fraqueza da época e de usá-lo como se fora uma especiaria exótica, quase como uma espécie de "pimenta metafísica" (NIETZSCHE, 2001, p. 78).

Toda a louvação de Nietzsche a Schopenhauer contido na primeira parte do ensaio *Schopenhauer educador* enseja o questionamento se ela é dirigida ao pensamento desse filósofo ou especialmente ao caráter extemporâneo que sua filosofia assume no contexto de sua produção. Pelos argumentos que vimos sendo desenvolvidos até aqui, parece que a resposta iria ao encontro de uma hipótese na qual ela se prende mais à figura de Schopenhauer, ao papel que a sua filosofia desempenha na reorientação dos valores e do pensar corrente, educando aqueles que nutrem alguma disposição a renovar a própria formação, bem como ao caráter transgressor que ela representa no desgarrar do tempo histórico em que se produziu, do que propriamente ao sistema de Schopenhauer, com sua original noção de vontade contra a de representação.

Reforça essa hipótese a interpretação de Dias (1991) que, em sua análise do texto *Schopenhauer educador* argumenta pela tese de que a referência nietzscheana de tratar Schopenhauer como um modelo seria a própria tentativa de descrever-se a si mesmo como um educador extemporâneo. Parece não caber dúvida quanto a isso, na medida em que o próprio Nietzsche tendo erigido Schopenhauer como exemplo maior de filósofo educador, aquele cuja doutrina propicia ao pensamento se libertar de todas as suas formas de servidão, na verdade – assim como Platão expunha suas próprias idéias referindo-as a Sócrates – o que ele apresenta são suas próprias convicções, como vai esclarecer mais tarde em sua autobiografia, aludindo

também a Wagner, outro de quem recebeu forte influência:

No fundo, com esses escritos eu desejava fazer algo bem diferente de psicologia – um problema de educação sem equivalente, um novo conceito de cultivo de si, defesa de si até a dureza, um caminho para a grandeza e para as tarefas histórico-universais exigia sua primeira expressão. Grosso modo, eu agarrava pelos cabelos dois tipos célebres e absolutamente ainda não definidos, como se agarra uma ocasião pelos cabelos, para exprimir algo, para ter em mãos umas tantas fórmulas e meios lingüísticos mais [...] Agora que olho para trás e revejo de certa distância as condições de que esses escritos são testemunho, não quero negar que no fundo falam apenas de mim [...] ‘em Schopenhauer educador’ está inscrita minha história mais íntima, meu vir a ser [...] no fundo não é ‘Schopenhauer educador’, porém seu oposto... ‘Nietzsche como educador’ que assume a palavra” (NIETZSCHE, 1995, p. 70-1).

Com suporte também na interpretação de Copleston (1953) que toma a obra de Nietzsche como a de um filósofo da cultura, já que a sua filosofia restringir-se-ia à crítica da cultura, e estando apreciação por nós circunscrita neste trabalho aos textos que compreendem mais especificamente ao tema da educação, e ainda assim na chamada primeira fase de tal obra, podemos dizer ainda que estamos diante da emergência menos de um Nietzsche educador, sobressaindo-se a figura de um filósofo educador, de um filósofo que projeta suas convicções filosóficas na atividade educacional, construindo em seu modo peculiar uma filosofia da educação.

Tal filosofia da educação não se envolve com uma tentativa de estabelecer fundamentos metafísicos para a teoria pedagógica nem uma axiologia para guiar a educação, fundada no sujeito e destinada à sua emancipação, como no caso da pedagogia e da educação decorrentes do Iluminismo. Também não envolve um apelo a auto-formação, desconsiderando o ensino, no processo de formação do gosto artístico, com o intuito de formar a bela alma e promover o sublime prazer estético, sinônimo de uma felicidade individual e de um formalismo estético, dada a preocupação com a harmonia das formas, tal como suposto pela pedagogia e pela concepção educacional decorrentes do Romantismo. Ao contrário, como veremos a seguir, ela se compromete com a dissolução da categoria de sujeito ou mesmo de

Eu forjadas pelo pensamento dos filósofos que participaram desses movimentos intelectuais, cujas implicações para a educação resultaram na busca, respectivamente, da emancipação guiada por um ideal de perfeição humana, que compreende a liberdade como o exercício pleno da razão subjetiva, e da formação do gosto estético guiada pelo arquétipo do indivíduo burguês culto, que compreende a fruição da cultura e principalmente da arte como experiência de felicidade individual. Nesse processo de dissolução donde, como veremos na seqüência, brota a emergência do gênio decorre toda uma série de implicações educacionais, sendo acrescentado às reflexões de *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, um sentido filosófico.

### **3.3.2. O sentido filosófico emprestado à concepção de educação para a emergência do gênio**

Na visão superior e de conjunto da filosofia de Schopenhauer encontrava-se, dizia Nietzsche, (2001, p. 35) a raiz da verdadeira cultura cuja meta era surgimento do gênio, aspiração que o enchia de ansiedade e melancolia diante da limitação tanto de capacidade como na vontade moral dos homens para isso. Mas ele tinha presente que, assim como a inclinação ao pecado faz desabrochar em alguém aspiração para a santidade, aquele sentimento de insuficiência despertava nele mais vivo ainda o anseio pelo gênio como a solução sublime e capaz de conduzir a humanidade moderna ao mais elevado patamar de sua realização.

Na persecução do projeto do gênio devia o educador avaliar bem a sua época, compará-la com outras e, redesenhando-a, buscar a superação. Neste afazer o filósofo educador devia estar consciente de que se exporia a perigos e estaria sujeito a sofrimentos, advindos sobretudo da incompreensão para com seu trabalho de extrair da história dos

antepassados e de povos antigos ou estrangeiros um modelo para a humanidade que fosse apropriado, não no sentido de mediano, mas no sentido do exaltado e sublime. E isto Nietzsche via na figura de Schopenhauer, inspirando-se nela para focar uma concepção de educação que primasse pela emergência do gênio.

Se, antes, em suas conferências *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, notamos que aquela concepção de educação fora influenciada pelos românticos e, dentre eles, mais de perto por Dostoiévski, nesta parte do ensaio *Schopenhauer educador* nota-se a presença marcante da figura deste filósofo a inspirá-la, especialmente no que diz respeito à sua atitude filosófica frente a necessidade de emprestar um outro sentido à cultura e ao pensamento de seu tempo histórico. Afinal, Nietzsche (2001, p. 81) justifica que Schopenhauer teve a ventura de não só intuir o gênio dentro de si, mas também o de conhecê-lo também fora de si, em Goethe, duplo espelho que lhe serviu de alerta para se precaver da cultura erudita, e também contra a “arte” na concepção moderna, hipócrita e pedante do termo. Além disso, nele se manifestara ainda algo mais elevado, a concepção do Sagrado como juiz da existência, concepção que poderia ser encontrada em todos os seus escritos. Tudo o que aprendeu com a vida e dos livros em todos os ramos da ciência, incluindo a filosofia kantiana, ele utilizou como instrumento pelo qual acreditava poder exprimir com maior clareza aquela concepção. Ele se valeu, como se vê, de muitos meios e formas para alcançar a tarefa a que se propusera, inclusive das mitologias budista e cristã.

As principais condições que tornam possível o nascimento do gênio, e desse gênio representado por Schopenhauer, a despeito de todas as influências contrárias a esse

propósito, foram resumidas por Nietzsche (2001, p. 82), nos seguintes termos:

liberdade viril de caráter, conhecimento precoce dos homens, educação que não vise a formação do erudito, ausência de toda estreiteza patriótica, de toda obrigação de ganhar seu pão, de toda vinculação ao Estado – em resumo liberdade, sempre liberdade, o mesmo maravilhoso e perigoso elemento no qual os filósofos gregos puderam crescer.

Nietzsche (2001, p. 82) admitia que a condição de uma liberdade tamanha, como requisito para a emergência do gênio, poderia ser considerada presunção, e até certo ponto razoável a objeção de que uma pessoa assim embriagada pela liberdade não saberia o que fazer com ela, mas colocava, por sua vez, que a liberdade naquelas condições haveria que ser entendida como um pesado ônus do qual alguém só se conseguiria livrar realizando ações grandiosas. As pessoas comuns não entenderiam semelhante situação, e olhariam com desconfiança e despeito um homem nela envolvido, que tomariam por um privilegiado. Contudo, uma vez tomando consciência dos terríveis deveres a ele vinculados, certamente concluiriam que elas próprias não a suportariam, pois a solidão e o tédio que anteveriam naquele estado as levariam à loucura.

A propósito da forma do situar-se das pessoas na existência, sobretudo, pelo posicionamento delas ante a problemática da emergência do gênio, Nietzsche (2001, p. 45) estimava que a era moderna tinha dividido os homens em três categorias: o homem de Rousseau, o homem de Goethe, e por fim o homem de Schopenhauer.

A primeira figura alcançava grande apreço popular, e gozava de prestígio nos meios socialistas, mas era oprimida pelas classes ricas e desconsiderado pelo clero. Portador de uma educação deficitária, perante si mesma se revelava inferiorizada com suas maneiras rudes, nada aproveitando ter invocado a seu favor a tese de conformidade da vida à natureza: pelo contrário, envergonhados esses homens procuravam se desfazer de todos os adereços que antes eram considerados suas características; de suas artes e ciências, e das



decantadas vantagens de uma vida mais pura e simples. No objetivo de superar aquele estado, são capazes de decisões vigorosas, para as quais encontram forças nas profundezas do ser.

O homem de Goethe, cujo protótipo é Fausto, não é dotado daquela força possante, cuidando-se de uma espécie de reduzidos exemplares em que o predomínio das emoções presentes no homem de Rousseau é abrandado. Sua natureza contemplativa não é bem compreendida pela massa. Na verdade, Goethe em sua juventude aderira com entusiasmo ao evangelho da natureza, mas o homem por ele desenhado não se portava como um rebelde e libertador. Contemplativo em grande estilo, o homem goetheano fazia desfilar à sua frente todos os domínios da vida e da natureza, as épocas passadas, as artes, as mitologias, as ciências, de modo a se poder dizer dele antes de um libertador do mundo, ser apenas um viajante pelo mundo. Conservador e tolerante, esse tipo de homem corre o risco de se transformar em filisteu, da mesma forma que o homem de Rousseau o corre de se tornar um bruto.

Diversamente dos tipos anteriores, o homem de Schopenhauer tem por característica tomar sobre si o sofrimento voluntário da veracidade. Esse sofrimento faz com ele renegue sua vontade própria para se lançar à empreitada da busca pelo verdadeiro sentido da vida. Como para a maioria dos outros homens é, como que, erigido em um dever conservar as próprias mediocridades e gabolices, uma firme tomada de partido pela verdade, afigura para eles como uma perversão. Aos olhos míopes dos modernos, uma negação é vista logo como trazendo a marca do Maligno<sup>41</sup>. Um tipo de negação há, porém, que corresponde justamente ao fluir ardente do desejo de santificação e de regeneração, e dela Schopenhauer representou o primeiro mestre para nós homens profanos e descrentes. Uma existência que pode ser negada, merece que o seja; mas ser verdadeiro significa crer em uma existência sem mentira e que jamais pode ser negada. Aquele que é verdadeiro experimenta em sua atividade

---

<sup>41</sup> Alusão ao *Fausto* de Goethe (1830).

um sentido metafísico só explicável pelas leis de uma vida distinta e superior, mesmo que tudo nela possa parecer um contínuo infringir das leis desta vida. O homem schopenhaueriano sabe que tudo isso implica num constante sofrimento, mas sabe também tratar-se de um sofrer que leva ao aperfeiçoamento. Qualquer um que se proponha tal orientação irá sentir desabrochar de seu coração o desejo ardente de ser um homem schopenhaueriano, e então no bem-estar de uma tranquilidade maravilhosa, no conhecimento entusiasmado, diverso da fria neutralidade do pretense homem de ciência, muito acima de uma contemplação tediosa, estará ele se oferecendo como vítima da verdade que penetra no mais fundo da consciência, onde nascem as dores e sofrimentos. Sua felicidade terrena pode resultar sacrificada por tal ousadia, mas ele suportará isso com heroísmo, e terá a compreensão de que poderá até ter que ser hostil para com os homens que ama, e para com as instituições de onde surgiu; de ter que não poupar coisas nem homens, embora sofra com eles ao feri-los. Ele não viverá em evidência, e será acusado de injusto apesar de todo seu anseio por justiça. Será também acusado de aliar-se a forças que, em verdade, mais desprezae, como ilustra esse pensamento de Schopenhauer a que Nietzsche se reporta:

Uma vida feliz é impossível, o máximo que o homem pode alcançar é uma vida heróica. É esta a vida que conduz aquele que de qualquer modo e em qualquer ocasião luta com enormes dificuldades por aquilo que, de uma maneira ou de outra, aproveita a todos e alcança vitória, mas não tem uma recompensa por isso, ou quando muito é mal recompensado. No fim restará como o príncipe do Rei Veado de Gozzi: petrificado, mas magnânimo e portador de uma nobreza de atitude. Sua lembrança permanece e é celebrada como a de um herói<sup>42</sup>. Sua vontade mortificada durante toda a vida pelo trabalho e fadiga, pelo insucesso e ingratidão do mundo, se dissolve no nirvana. (NIETZSCHE, 2001, p. 48).

---

<sup>42</sup> Nietzsche está aludindo à peça de Carlo Gozzi (1720-1806), *O rei veado* (1762), comédia que narra a história Déramo, o rei que tinha que se casar para gerar um herdeiro para o trono. Ajudado por um artefato mágico que detectava a hipocrisia nas pessoas, ele acaba encontrando uma esposa. Seu primeiro ministro, enciumado porque sua filha não tinha sido a escolhida, e estando ele próprio apaixonado pela jovem preferida, trai a confiança do rei e, por meio de trapaças mágicas, toma-lhe o poder. Mas o monarca nem por isso se deixa tomar por um espírito de vingança e mantém toda a generosidade de que era possuidor. uma alegoria sobre os monarcas que confiam demais em seus ministros e com isso acabam incidindo em complicações. As peças de Gozzi maravilharam os românticos alemães, e entre os filósofos, sobretudo Schopenhauer. Em sua primeira ópera, *As feiticeiras* (1833), Wagner teria se inspirado em *A mulher serpente* de Gozzi.

Uma vida assim heróica, diz Nietzsche (2001, p. 49), bem pouco tem a ver com a noção pobre que dela imaginam muitos daqueles que mais falam no assunto, muitos daqueles que, nas celebrações de homenagem aos grandes homens, podem enxergar sua pequenez em comparação à grandeza dos homenageados. Pessoas assim são tentadas a pensar que a magnitude dos grandes homens lhes tenha sido atribuída como um dom da natureza, ou seja resultado da obediência cega a uma necessidade interior, de modo que eles também seriam pequenos se não tivessem recebido o dom, ou não tivessem pressentido a voz interior que os impelia a agir. Ocorre, afirma Nietzsche (2001, p. 49), que dom ou constrangimento interior irresistível são conceitos inaplicáveis no caso, e soam quase como insultos para o homem grande, pois ele com todas as suas forças o que faz é sentir a vida, afirmá-la e sofrer com ela. Eles sim, por sua vez, é que sabem que o homem pequeno leva uma vida despreocupada, presos a relacionamentos ordinários que, com a contínua dispersão dos pensamentos que favorecem, têm função justamente de fazer com que a vida não seja percebida, oculta em máscaras como as "de jovens, adultos, velhos, pais, cidadãos, padres, empregados, comerciantes". (NIETZSCHE, 2001, p. 49).

Aquele que, pelo contrário, aspira conservar sua autenticidade, mergulhando no mais fundo da existência se indaga qual a razão da vida, e que lições esta pode lhe oferecer. Aborrecido, ele observa que quase ninguém se confere essa preocupação, e sabe que se for indagado aos homens qual a razão de seu viver, a maioria responderá com orgulho que é para se tornar um bom cidadão, um cientista ou um servidor do Estado, nada mais que isso. Mas quem assim pensa, quem enxerga a própria vida como função de uma peça anônima no desenrolar da história, terá que reaprender o sentido da existência. No seu eterno devir, o tempo brinca conosco como peças de um teatro de marionetes, mas o heroísmo da veracidade irá nos abrir os olhos para entender que o abandono ao devir é vazio e enganoso. Para

desvendar o enigma da existência, afirma Nietzsche (2001, p. 50), tem o homem que partir do seu ser; tem que levar em consideração que é assim e não de outro modo, e a partir daí tomar consciência da tarefa descomunal que tem diante de si: demolir tudo que lhe vem à frente de falso<sup>43</sup> nas coisas. Imbuído desse heroísmo, o homem não mais colocará em primeiro plano o seu bem ou seu mal estar, e não medirá a virtude tendo a si mesmo como parâmetro, mas fitará o horizonte mais distante, o ponto onde as crenças e as esperanças parecem se dissipar, e concluirá, então, que a distância que o separa da elevada meta a que está destinado não passa de montículos a serem ultrapassados. E é nesse heroísmo, captado na atitude filosófica schopenhauereana frente a vida e a morte, a dor e o sofrimento que trazem, sem ater-se as mesquinhas e a pseudo-felicidade do prazer imediato, que Nietzsche parece inspirar-se para conferir um sentido filosófico a concepção de educação para a emergência do gênio.

Os antigos pensadores se empenhavam com todas as suas forças em encontrar a felicidade e a verdade, mas é regra da natureza que ninguém encontra o que está compelido a procurar, concluindo Nietzsche (2001, p. 50) que aquele, porém, que em tudo procura encontrar a não verdade voluntariamente se faz companheiro do infortúnio, e irá descobrir desiludido que a felicidade e a verdade não passam de fantasias noturnas; que cultores de ídolos o rodeiam. Quando isso acontecer será como se a terra perdesse sua gravidade, como se os acontecimentos e as forças da terra não passassem de figurações de um sonho de verão. Mas o tal sonhador perceberá que as nuvens que brincam à sua volta vão se dissipando, e então para ele amanhecerá o dia. Nas ponderações de Nietzsche, não teria sido outra coisa o sucedera com Schopenhauer e com todos os gênios. Em especial é invocada a lembrança dos gênios gregos que configuraram a filosofia como sucedânea e como expressão de uma sabedoria trágica.

---

<sup>43</sup> No sentido de uma não autenticidade afirmativa.

No que tange a considerações sobre da existência, efetivamente, era melhor o juízo que dela faziam os antigos filósofos gregos, porquanto, na opinião de Nietzsche (2001, p. 38), eles não opunham incompatibilidade entre usufruir a liberdade, a beleza e a exuberância da vida, com o indagar sobre o valor absoluto da mesma existência. Não obstante possa conhecer isso, o educador sério não estará livre de deparar-se com situações em que não irá encontrar unicamente vida plena e sadia, para a partir daí proferir seu veredicto em prol de uma cultura de transfiguração da natureza, e sofrerá com isso, pois em seu íntimo estarão combatendo o reformador da vida e o juiz da vida. Contra o entusiasmo de reconstruir do primeiro, receberá acenos do juiz da vida para a serenidade e prudência, de modo que, seja qual for o lado vitorioso, a vitória não deixará de soar para ele também como uma certa derrota; tudo isso experimentou Schopenhauer.

Como homem sensível que era, afirma Nietzsche (2001, p. 39), Schopenhauer sofreu com intensidade o problema de ter de combater contra sua época, luta que, embora parecendo insensata e destrutiva de si mesmo, ele a enfrentava, pois tinha presente que o combate era apenas contra aquilo que o impedia de ser grande e livre; contra o que estava nele, mas não fazia parte dele, ao modo de numa incabível mistura de coisas que não podem ser misturadas: o contemporâneo com a extemporaneidade. O suposto filho de sua época revelou-se, então, mais propriamente um bastardo, desde sua primeira juventude se insurgindo contra aquela falsa e indigna mãe, que era a sua época, e na medida em que se afastava dela, ia crescendo em saúde e pureza. O aspirar por uma natureza forte, sã e simples para a humanidade, era como uma projeção de si, e com isso venceu seu tempo e pôde enxergar, com olhar assombrado, o gênio encerrado nele próprio. Se tornasse agora à consideração sobre o valor absoluto da existência, não teria mais que se ocupar na condenação de uma época confusa e pálida e de uma vida hipócrita: ele estava capacitado a entender agora existir algo mais alto e puro na terra para alcançar que essa vida atual, e quão cruelmente

enganado está quem conhece e avalia a existência unicamente por ela. Fruto mais magnífico da vida, o gênio é convocado a sentir tudo isso e dizer que algo assim justifica a vida.

Pelo exposto, mais podemos ver confirmado que, em lugar da razão transcendental e da formação da bela alma ou do gosto estético postulados pelos partícipes dos movimentos intelectuais do Iluminismo e do Romantismo Alemão, Nietzsche centraliza sua concepção filosófica da educação numa proposta que implica em afirmação da vida, e num esforço de potência que faça emergir o gênio, homens similares a Schopenhauer, por meio de um arregimentar e direcionar das forças que regem a relação do indivíduo com o mundo. Essa experiência transformaria a adaptação do indivíduo ao mundo, e o funcionamento reativo que a compreende, em transgressão dos valores estabelecidos e em uma ação criadora, onde aquele tornar-se-ia capaz de reinventar a si mesmo e de recriar o mundo, mesmo diante da indeterminação e vicissitudes da vida. Nesse empreendimento, indispensável a figura do mestre, cujo papel consistiria em auxiliar na qualificação das forças, e no indicar o caminho da sabedoria trágica, em cuja concepção está inserido o agir heróico no cotidiano, próprio dos gênios. Sob este aspecto, pode-se dizer que a teoria das forças e a vontade de potência parecem germinar nesse pensamento nietzscheano sobre a educação, e embora persistindo a tensão com o sistema filosófico schopenhauereano a que já nos referimos, de sua prática, no dizer de Nietzsche (2001, p. 51) se permite extrair "um novo ciclo de deveres e se pode, com um propósito além do mais transcendente, colocar-se em contato com a atividade regular". Preocupa-se Nietzsche em mostrar que a concepção educacional da emergência do gênio não é algo etéreo, mas se apresenta como instrumento de um agir concreto em educação: "este ideal *educa*." (NIETZSCHE, 2001, p. 51).

### 3.3.3. O esboço de uma filosofia nietzscheana da educação na fixação de uma tábua de deveres para o educador

A preocupação com o lado prático de suas considerações filosóficas sobre a educação Nietzsche a desenvolve a partir do capítulo 5 de *Schopenhauer educador*, onde destaca o dilema que se apresenta ao educador em ter ele que superar, mas ao mesmo tempo, às vezes, de conservar valores. E com base em sua própria experiência, ele sustentava (NIETZSCHE 2001, p. 52) sustentava ser possível a fixação de uma tábua de deveres para o educador, lastreada em valores, o que para muitos já representava uma realidade.

Começa por ponderar que é próprio dos homens sentir compaixão dos animais por entender que eles sofrem porque nem sempre podem encontrar satisfação de suas necessidades, como a fome, e não têm a capacidade de, por conta própria, reverter essa condição nem de enxergar com visão transcendente a vida, que se lhes apresenta como um fardo, sem nenhuma perspectiva de recompensa futura. Acontece que durante maior parte de nossa vida nós humanos agimos também como bestas, e tomar consciência que esse nivelar é uma insensatez, constitui a peça chave para evoluir dessa condição, uma vez que a natureza vive demonstrando o que espera de nós: que ascendamos da condição animal para propriamente a de homem. Observamos, é verdade, o agitar confuso dos homens, como bestas refinadas, no grande deserto da terra, com suas cidades, seus Estados, suas guerras, suas malícias recíprocas, seu lamentar na desgraça e vibração na vitória: tudo manifestação da bestialidade, na consideração de Nietzsche (2001, p. 53) como "se homem tivesse retroagido no processo de sua educação, e frustrado por engano de sua disposição metafísica, e por assim dizer, como se a natureza após trabalhar tanto tempo no homem, temerosa agora diante dele preferisse abandoná-lo à inconsciência do instinto". O conhecimento formativo que nos eleva, no entanto é necessário, embora saibamos que, muitas vezes, as instituições de ensino

representam sérios obstáculos a nos desviar desse objetivo. Exemplos disso podem ser encontrados quando nos devotamos exageradamente ao Estado, quando nos perdemos na busca insaciável de ganho, quando nos permitimos uma existência dissolvida na sociedade, quando nos aplicamos de maneira alienada à ciência, e quando nos entregamos às atividades de cotidiano com mais empenho consideração do que quanto seria necessário para viver.

Cada um de nós sabe como esse processo opera no interior de si, bem como das cobranças que persistentemente nos fustigam na direção do aprimoramento e que, às vezes tentamos banir da mente. Esses alertas nos vêm no silêncio do recolhimento, e como nos incomodam, tendemos a preferir a agitação ruidosa da vida. Tudo parece um sonho de que a vida não quer despertar, mas para felicidade nossa, não dispomos de força suficiente para resistir por muito tempo aos apelos profundos da natureza que clama por sua redenção. Por outro lado, todavia, com nossas próprias forças não conseguimos sair daquele estado em que nos deixamos imergir profundamente imersos, e temos necessidade agora de alguém que nos levante.

E quem acorre para nos levantar são aqueles verdadeiros homens que superaram o estado bestial: "os filósofos, os artistas e os santos" (NIETZSCHE, 2001, p. 55) A natureza que não dá saltos, com estas figuras, como que dá um salto de qualidade, e também um salto de felicidade ao pressentir neles tão próxima a realização de sua finalidade: atingir um ponto mais alto no devir do jogo da vida. Este estágio que agora ainda se revela de maneira pálida anuncia, porém, grande iluminação sobre a existência, para a qual, como sucedeu com Schopenhauer, se espera esteja voltada a aspiração maior dos mortais. Para isso é necessário, segundo Nietzsche (2001, p. 55) se elevar como jamais alguém se elevou; é necessário estabelecer meta muito acima de si, e encetar caminhada para ela, mesmo que pareça inatingível; mesmo que se tenha, cambaleando, de fazer pausas à vezes.



É possível, pois, deixar-se envolver por um grande ideal como fez Schopenhauer, e quem se lançar à empresa não se encontrará só, mas diversamente estará fazendo parte de uma poderosa comunidade cuja coesão não decorre de formas e leis exteriores, mas do pensamento fundamental que é favorecer o nascimento "do filósofo, do artista e do santo, em nós e ao redor de nós e trabalhar assim para o aperfeiçoamento da natureza." (NIETZSCHE, 2001, p. 56).

Observando como nos reinos animal e vegetal a natureza trabalha para a seleção de um exemplar extraordinário, potente, complexo e fecundo, é impossível, explica Nietzsche (2001, p. 58) não traçar um paralelo com a tarefa da educação, que é produzir condições propícias para o nascimento de grandes homens. São muitas as dificuldades que se opõem a essa concepção, dentre elas a idéia de que o fim último da sociedade é realizar o bem comum, ou pelo menos o bem da maioria, "como se fosse mais razoável relegar a tomada de decisão sobre algo a uma questão de número quando o que está em jogo são valores e significações" (NIETZSCHE, 2001, p. 59). A questão central está em apreender como a vida, que é um fenômeno individual, pode atingir valor supremo e significado o mais profundo, e não seja inutilmente dissolvida. Isto será alcançado com o viver segundo o paradigma do exemplar mais raro, mais precioso. Esta determinação deve ser inculcada e cultivada em cada jovem de maneira que ele:

se veja a si mesmo como uma obra mal acabada da natureza, mas ao mesmo tempo como um testemunho das maiores e mais maravilhosas intenções daquela artista: a obra não saiu tão bem até aqui – deverá ele dizer a si próprio - mas vou honrar sua grande intenção, colocando-me a serviço para isso seja alcançado daqui para diante. (NIETZSCHE, 2001, p. 59).

Assim agindo, o indivíduo estará se colocando ao abrigo da cultura, porque esta é filha primogênita do conhecer-se a si mesmo e da insatisfação consigo mesmo. O indivíduo buscará enxergar o que houver de mais elevado e mais humano acima de si e gritará

para que o ajudem a alcançá-lo, dispondo-se, por sua vez, a ajudar a outrem que padece da mesma necessidade de fazer renascer o homem completo e infinito no conhecer, no amor, na contemplação e no poder, e que em todo seu ser se colocará perante a natureza como juiz e medida do valor das coisas. Nietzsche tem conhecimento de quanto isso é difícil, e nos adverte:

Não é fácil a tarefa de encaminhar alguém para a situação de um decidido auto-conhecimento porque é impossível ensinar o amor; e é só pelo amor que a alma adquire uma visão crítica e imparcial de si mesma, e também aquele impulso perscrutar além de si, com todas as suas energias, em busca de um si mesmo superior escondido em algum lugar. (NIETZSCHE 2001, p. 59).

Realiza sua primeira consagração à cultura aquele que liga seu coração ao seu grande homem interior, e o sinal disso logo transparecerá no sentimento envergonhado que experimentará de sua própria limitação e miséria, na atração pelo gênio que consegue superar nossa aridez, no sentimento favorável para com todos aqueles abraçam a mesma luta, e na convicção quanto à insuficiência da natureza no trabalho de moldagem do ser humano.

Para além desses estados interiores, advindos com a primeira consagração para a cultura, um outro há que pode ser considerado a segunda consagração, consistente na passagem daqueles fenômenos internos para sua relação com os eventos exteriores, sobre o

qual recai a explicação de Nietzsche:

o olhar deverá se voltar em redor para encontrar no grande mundo movente aquele desejo de cultura que ele conhece por suas primeiras experiências, o indivíduo deve se servir de seu combate e de sua aspiração como do alfabeto com o qual ele poderá entretanto decifrar os esforços dos homens. (NIETZSCHE, 2001, p. 60).

Esta fase, contudo, não é ainda suficiente, havendo necessidade de passar a uma ainda superior, que é a da ação, ou seja, da luta pela cultura e da tomada de posição contra as influências, costumes, leis, instituições que se que fundem em outras propostas que não a de propiciar o surgimento do gênio. Nas palavras de Nietzsche (2001, p. 60):

É preciso passar daquele grau ao grau superior, a cultura exige dele não somente aquela experiência interior, não somente o julgamento do mar agitado que é o mundo, mas em definitivo ela (esta fase) exige sobretudo a ação, ou seja, o combate em prol da cultura, a hostilidade à consideração das influências, dos hábitos, das leis, das instituições que não reconhecem seu fim: o engendramento do gênio.

O educador que, já do segundo estágio, vai perceber o quanto é diminuto o trabalho realizado com vistas à emergência do gênio comparado ao imenso volume de energias empregadas, ditas a serviço da cultura, será tentado a ponderar se aquele direcionamento da educação seja mesmo necessário, e se não seria melhor deixar a natureza alcançar seu fim, por si mesma, conclusão a que chega quem está habitualmente preso à doutrina da existência de uma finalidade ínsita à natureza.

A superação daquele estado de insegurança, esclarece Nietzsche (2001, p. 60) reclama um pouco de experiência, mas aquele que está realmente convencido de que a finalidade da cultura seja favorecer o surgimento de verdadeiros homens, e de que apesar de todos os avanços da pedagogia, o trabalho até aqui desenvolvido para isso pouco se distinguiria de uma forma de crueldade com animais, não terá como negar que a “pulsão obscura” (NIETZSCHE, 2001, p. 61) pela educação seja substituída por uma vontade

consciente, mesmo porque há necessidade também de impedir que tal pulsão, ainda mal definida, seja empregada em direções outras que nunca levarão ao sumo fim da cultura que é a emergência do gênio. E há, alerta Nietzsche (2001, p. 61) a serviço daquele propósito, todo um convergir de forças que abertamente trabalham por uma cultura menor e submissa. Podemos sentir ao nosso redor a atuação delas, nas quatro formas com que costumam se apresentar, como veremos a seguir: o egoísmo dos comerciantes, o egoísmo do Estado, a manipulação da arte, e o cientificismo alienado. Estas seriam as forças contra as quais deveríamos lutar, pois, subvertem a emergência do gênio almejada pela filosofia nietzscheana da educação, deixando mais clara a crítica à deterioração da cultura e ao papel desempenhado pelo Estado em relação ao ensino, apreciadas no primeiro capítulo. Mais ainda, é na sua explanação sobre elas que é possível notar o papel atribuído à ciência e à sabedoria almejada pela filosofia, assim como as relações que possuem com uma educação que promove ou que interdita a emergência do gênio.

Dentre as forças que, a pretexto de favorecer a cultura, acabam é por enfraquecê-la, pode ser apontado, em primeiro lugar, o egoísmo dos comerciantes que buscam fazer com que a educação atenda a seus interesses, expressos em uma fórmula segundo a qual o aumento da escolaridade ensejará maior consumo, que forçaria maior produção e, conseqüentemente, maior abundância e mais felicidade a todos. Esta orientação tem contaminado modernos institutos de educação cuja diretriz vem se tornando a de se manter sempre afinados com as necessidades do momento e os meios de satisfazê-las. Para isso a solução é que haja uma educação rápida que forneça o maior número possível de homens atualizados com o mercado<sup>44</sup>. Segundo essa tendência, haveria uma instrução geral básica que seria considerada suficiente, e a partir daí cada indivíduo procuraria descobrir o que pretendesse da vida e se encaminharia por determinado ramo de atividade. É aceita, nessa

orientação educacional, a concepção de que existe uma ligação necessária entre "a inteligência e a propriedade, "a riqueza e a cultura", e mais ainda que a ligação é de natureza moral. (NIETZSCHE, 2001, p. 62). Uma proposta educacional com fins outros que não dinheiro, e que defenda a necessidade de uma instrução prolongada, é logo execrada, por aquela orientação, como expressão de um imoral epicurismo, e encerando, ela sim, uma forma sutil de egoísmo.

O egoísmo de Estado, tema já abordado parcialmente acima quando retratamos o pensamento de Nietzsche sobre o papel dessa entidade política na educação, consiste, em síntese, de acordo com o filósofo (2001, p. 62), na ampliação maior possível do ensino. Presumindo-se bastante forte para incrementar a cultura, mas também cioso da sua capacidade de lhe impor freios quando necessário, o Estado usa a instrução do povo como um instrumento a seu proveito. Na ótica estatal, tarefa da educação é orientar as forças espirituais de uma geração para que ela sirva às instituições existentes de maneira leal. Este servir com lealdade Nietzsche o interpreta (2001, p. 62) como, na verdade, uma forma de o Estado conseguir exercer dominação sobre as pessoas.

Para ilustrar sua desconfiança das boas intenções do Estado, Nietzsche exemplifica (2001, p. 62) com o que sucedeu com o Cristianismo, quando pouco a pouco foi se submetendo ao Estado. No início representava ele uma das mais puras manifestações de impulso para a cultura, notadamente na proposta de renovação cultural, consistente no objetivo que era fazer emergir o "santo". Mas ele foi sendo enredado em centenas de subterfúgios dos mecanismos estatais e, com isso, lentamente adoecendo até desviar-se por completo de sua meta originária. O último avatar cristão mesmo, que foi a Reforma, não teria passado de um movimento incipiente se não fossem as energias novas hauridas no seu contubérnio com os Estados.

---

<sup>44</sup> Nietzsche não fala exatamente em preparar homens para o mercado, mas parece-nos que é esta a idéia a que

A terceira forma de favorecimento interesseiro da cultura é identificada por Nietzsche (2001, p. 63) numa corrente do pensamento artístico que, associando a existência a um conteúdo feio e tedioso, procura disfarçá-lo pelas chamadas belas formas<sup>45</sup>. Com base na suposição de que julgamos o interior a partir do exterior, essa corrente induz no sujeito uma apreciação falsa do que é substancial, sob a máscara de detalhes exteriores, adornos, gestos, pompa, palavras e maneiras refinadas, como se as artes tivessem por função fazer os homens modernos superar o tédio que experimentam na convivência mútua.

A tendência em questão tinha se tornado muito forte na Alemanha, e segundo Nietzsche (2001, p. 65) era derivada:

daquela pressa, daquele fatigante aprisionar o momento, daquela precipitação que impele à colheita dos frutos ainda verdes, daquele correr e buscar apreensivo que marca com rugas os rostos dos homens[...] Como se uma bebida agisse dentro deles, impedindo-os de respirar tranquilamente avançam tumultuosos com indecorosa pressa como os atormentados escravos dos três M: o momento, as maneiras de pensar e a moda. Se bem que a falta de dignidade e de decência salta aos olhos de maneira lamentável e que se busca uma elegância mentirosa com a qual pode mascarar a doença da pressa mais indecorosa. De fato a avidez pela bela forma, hoje na moda, está relacionada com o feio conteúdo do homem atual que aquela deve esconder[...] Ser culto, então, está relacionado a não deixar perceber a própria miséria e a própria maldade, a própria avidez no desejo, a própria insatisfação em acumular, o próprio egoísmo e o próprio despudor em aproveitar.

Além das três formas vistas acima pelas quais a educação para uma cultura superior é desvirtuada, há uma outra, que Nietzsche qualifica como a do *egoísmo da ciência*, resultante da forma de atuação dos que à ciência se dedicam<sup>46</sup>. Como Danelon (2001, p. 415)

---

corresponde a expressão por ele utilizada, nesse ponto, dos homens "courants". V. nota nº 32.

<sup>45</sup> Uma retomada da crítica ao apolíneo que Nietzsche aponta no Romantismo Alemão, desde *Nascimento da tragédia*. Segundo Danelon (2001), cuida-se de crítica nietzscheana a uma perspectiva ascética da arte. A função que este tipo de arte ocupa na cultura doentia seria a de tornar o homem moderno, que é extremamente oco, submisso e alienado, portanto, feio, em algo atraente, belo e que desperte interesse.

<sup>46</sup> Na tradução francesa encontramos nesta altura do texto e na seqüência a expressão "les savants", que o professor Noéli Correia de Melo Sobrinho entendeu de traduzir por "eruditos". Mas, parece que Nietzsche tem em mira ali realmente os cientistas. O termo "savant" como substantivo, segundo o dicionário *Nouveau Larousse Universel*, significa em primeiro lugar "aquele que tem ciência". Quando se referia ao "erudito", à "erudição", nos textos examinados neste trabalho, Nietzsche quase sempre estava imbuído de um sentido irônico; transmitindo a idéia de um saber vazio, puramente "histórico". Registre-se que Pagni e Danelon, nas obras citadas neste trabalho, utilizam também no caso a expressão "cientista".

bem resume, para Nietzsche, "o cientista é um decadente por excelência porque transforma toda a complexidade da existência humana num problema de conceito, de lei ou de observação. O cientista não potencializa a vida, mas restringe-a a generalizações universais".

A ciência está para a sabedoria, assim como a virtude está para a santidade; ela é fria e seca; não leva em conta o significado do amor e do sofrimento. Tudo para ela se reduz ao conhecer, a um jogo dialético de pergunta e resposta, que torna árida a vida, causando espanto, diz Nietzsche (2001, p. 67) o fato de que, diante dela, os jovens não retrocedem apavorados, mas pelo contrário, a abraçam de maneira apaixonada. O argumento para uma tal atitude poderia ser o "impulso para verdade", mas é difícil sustentar um impulso para uma forma de conhecimento tão frio e desinteressado. Quaisquer que sejam, porém, as explicações para o fenômeno dos adeptos da cultura científica, o filósofo procura entender o processo pelo qual alguém opta ela.

O cientista é comparável a um metal impuro por excelência, posto que construído por um complicado entrelaçar de estímulos diferentes. O que o impulsiona é, antes de tudo, uma forte e aguda aspiração por novidades; a aventura da descoberta do novo, do raro, é para ele estimulante. Domina-o ainda um certo instinto dialético para a caça e o jogo. Como o caçador sente prazer em seus movimentos rápidos ou cheios de artimanha para abater sua presa, também ele se deleita em movimentos espertos do pensamento para obter uma nova descoberta. O encontro da verdade em si, diz Nietzsche (2001, p. 67) não constitui o objetivo de sua ação, mas sim o prazer de fazer o cerco e desferir um golpe com arte. Outra explicação está no "impulso da contradição", cujo móvel é a busca de notoriedade. Não importa que o pesquisador se coloque contra todos, o que interessa é fazer-se notar; é a vitória pessoal, não passando, mais uma vez, de pretexto a luta pela verdade. Além disso, não raro o verdadeiro alvo é tentar fundamentar determinadas "verdades" de interesses de pessoas, de grupos, igrejas, e governos.

Apesar das restrições quanto às virtudes de uma educação de caráter científico em contribuir para a formação de uma cultura superior, Nietzsche (2001, p. 23) não nega reconhecimento aos homens de ciência que se empenhavam seriamente, até o sacrifício, em suas pesquisas, e procuravam neste aspecto servirem de exemplo para novas gerações, mas deplorava o fato de muitos cientistas colocarem seu trabalho acima do interesse da humanidade, quando de maneira alguma deveria aquele estar distanciando do humanismo.

O grande prestígio que a ciência alcançava na época não era ignorado, mas Nietzsche (2001, p. 72) explicava isso antes como um sintoma doentio da cultura de seu tempo: "As épocas verdadeiramente felizes não tiveram necessidade do cientista e não o conheceram, as épocas profundamente doentes e apáticas o estimaram como homem superior e digno, conferindo-lhe um lugar de proeminência".

Terminada a longa explanação com a qual verbera a cultura científica, Nietzsche apresenta um resumo de suas críticas contra as formas submissas de cultura, que



entrevia nas orientações educacionais de então, nestas palavras:

de todas essas considerações, o que nos resulta esclarecido? Que nos domínios em que, hoje em dia, se afirma que a cultura é valorizada não encontramos a confirmação disso. Quanto ao Estado, por mais que ele apregoe seus méritos na atuação em favor da cultura, ele a promove para promover-se a si mesmo, e não tendo em vista um fim que seja superior a seu bem-estar e à sua existência. Os homens de negócio, incansavelmente pedem instrução e cultura, em última análise, o que visam é o lucro. Quanto àqueles que têm necessidade da forma e atribuem a si o verdadeiro trabalho pela cultura, e são de opinião, por exemplo, que detêm o controle da arte e que ela deva se submeter às suas exigências, uma coisa que fica clara é que eles quando dizem afirmar a cultura, o que fazem, equivocadamente, é afirmar a si próprios[...] Enquanto aqueles quatro domínios se esforçam em refletir como cada um pode se beneficiar com a cultura, eles se revelam vazios de idéias se não está presente seu interesse. Este é o motivo pelo qual na época moderna *não se melhoraram* as condições para o nascimento do gênio, e que a hostilidade contra os homens originais aumentou a tal ponto que Sócrates, por exemplo, não poderia ter vivido entre nós, e em todo caso não teria alcançado os setenta anos. (NIETZSCHE, 2001, p. 72-3).

Não estando em jogo, pois, seu próprio interesse, revelam-se mui débeis, a atuação daquelas quatro forças no que respeita à cultura, e segundo Nietzsche (2001, p. 73), retomando a idéia de sua extemporaneidade, o mundo de então não tinha ainda solidez bastante para aceitar conferir um signo de perene ao seu conceito de cultura, contudo – dizendo isso há pouco mais de cem anos atrás – tinha esperança de que, a partir do que expunha, já *no próximo milênio* surgissem novas idéias, capazes de arrepiar os cabelos dos seus contemporâneos; naquele futuro conferir um significado metafísico da cultura já não seria uma atitude tão assustadora, além do que algumas conseqüências poderiam ser tiradas dela para a educação e o sistema escolar.

Em seu tempo, insiste Nietzsche (2001, p. 73) os esforços do educadores se direcionam para a formação do cientista, do funcionário, do especulador, do filisteu da cultura, ou ainda um ser híbrido englobando todos esses tipos, mas esta orientação, cujas raízes se prendiam à Idade Média, haveria que ser revertida com a adoção nas escolas de um propósito que parece difícil, mas de fato significaria justamente estar conforme a natureza das coisas. Este novo "pensamento fundamental" (NIETZSCHE, 2001, p. 74) relativo à educação,

de que seu objetivo é "favorecer o nascimento do homem verdadeiro, e nenhum outro" (NIETZSCHE, 2001, p. 60) haveria que dominar as instituições de ensino e substituir as diretrizes da pedagogia da época.

### **3.3.4. O filósofo educador e a educação filosófica: uma outra face da filosofia nietzscheana**

Doente, como qualificava a cultura da época, alegava Nietzsche importante ser-lhe designado um médico, papel que justamente cabia ao filósofo educador, pelo que se vê como ele destacava a importância da filosofia na educação. Mas o verdadeiro filósofo, que devia assumir aquele papel, haveria que ser diferente daqueles tipos tão em voga que, conformados com a situação, propunham como o fim supremo da humanidade o servir ao Estado, entre os quais se encontravam muitos professores de filosofia e outras personalidades ligadas ao mundo da cultura. Nas palavras do pensador, sua queixa quanto à situação reinante:

Como vê hoje em dia o filósofo a cultura? Diferentemente, sem dúvida, dos professores de filosofia satisfeitos com o Estado em que vivem. Quando ele considera a pressa geral, no avolumar vertiginoso da queda, no ofuscar do recolhimento e da simplicidade, lhe parece possível discernir os sintomas de uma completa extirpação e erradicação da cultura. As águas da religião se retraem, mas deixam para trás poças e lama; as nações estão divididas e se destroem com hostilidade. As ciências são exercidas sem critério e abandonadas ao mais puro *laissez faire*, se desdobram e esfacelam tudo o que até então era objeto de firmes crenças; as classes cultas e os Estados são impulsionados por uma corrida vergonhosa ao dinheiro. Nunca o mundo esteve mais mundano e pobre de amor e bondade. As classes cultas não mais representam um farol ou lugar de refúgio em meio a esse turbilhão de espírito secular. A cada dia elas apresentam mais inquietas, mais vazias de amor e de pensamento. Tudo, inclusive a arte e a ciência, está a serviço da barbárie que se aproxima. O homem culto se degenerou para transformar-se no maior inimigo da cultura ao querer com mentiras negar a doença geral, e com isso obstruem o trabalho dos médicos. (NIETZSCHE, 2001, p. 42-3)

Naquele mundo caótico, definido pelos poderes mais maléficos e rudes poucas eram as pessoas que poderiam se qualificar como defensores da cultura. Com tal

ressalva, já apresentada também alhures, Nietzsche passa a discorrer sobre o ensino da filosofia ou a educação filosófica.

No que diz respeito àquele mister, Nietzsche (2001, p. 83) vai dizer que o filósofo surge como que por acaso em determinadas épocas, mas o Estado alemão estava transformando casualidade em necessidade, ao incluir entre suas funções o desenvolvimento da filosofia, conferindo o direito de ensiná-la a alguns interessados que satisfizessem determinados requisitos burocráticos, mas isto correspondia a retirar-lhes a liberdade, que é essencial para o surgimento do filósofo. A experiência ensina, diz ele (2001, p. 83) que nada é mais prejudicial ao desenvolver da filosofia que o surgimento de maus filósofos por obra do Estado bastando lembrar que, por suas doutrinas, Sócrates fora condenado pelo Estado por corrupção da juventude, e que Platão entendia necessário que o Estado conferisse autonomia para o trabalho dos filósofos.

Mas a alegada contribuição do Estado para desenvolvimento da filosofia consiste, na época, praticamente em oferecer condições a um certo número de homens de viver da filosofia. O fato em si de alguém tirar o próprio sustento do ensino da filosofia Nietzsche (2001, p. 84) não considera desonroso; o problema surge quando se questiona a qualidade do exercício da atividade sob remuneração. O próprio Schopenhauer fora docente remunerado da disciplina, mas jamais se poderia imputar-lhe aviltamento da dignidade da filosofia.

A tendência do Estado em relação ao ensino da filosofia era de não prestigiar homens como Platão e Schopenhauer, porque temia homens assim, preferindo antes favorecer filósofos de quem nada teria a temer. Usando, outrossim, da estratégia de atrair para si o maior número possível de filósofos, o Estado queria transmitir a impressão de que tinha a filosofia ao seu lado, mas em nome disso também se arrogava o direito de afastar, como se fora um inimigo, um homem que viesse a enfrentá-lo, “com a lâmina da verdade”

(NIETZSCHE 2001, p. 85). A consequência é que se alguém aceitasse ser filósofo por concessão do Estado, implicitamente estaria admitindo uma certa renúncia em perseguir a verdade em seus recônditos mais longínquos, pois pesava um “noli me tangere”<sup>47</sup> sobre tudo aquilo que o Estado considera conveniente a seu interesse, como determinada religião, determinada ordem social, determinada forma de organização militar.

Em razão do zelo estatal, as concessões da filosofia ao Estado eram muito amplas, e aquela importante preocupação de não se submeter chegava a ser indiferente para muitos filósofos educadores, parecendo que eles aceitavam a tese de que para que algo de grande e puro permanecer e se consolidar seria sempre preciso ceder em alguma parte. Colocavam eles a questão em termos do que era preferível: que o Estado perseguisse o filósofo ou que, embora mantendo-o a seu serviço, lhe propiciasse condições de sustento. Diante disso, ponderava Nietzsche (2001, p. 86), que os filósofos que se colocavam irrestritamente a serviço do Estado, acabavam por fazer-lhe fazer três espécies de concessões, que iam de encontro à indispensável liberdade para o trato com a filosofia.

Primeiramente, era o Estado que escolhia os professores de filosofia tantos quantos precisava para as suas instituições, atribuindo-se nessa tarefa o poder de distinguir os filósofos em bons e maus, e de presumir que sempre haveria bons em número suficiente para preencher todas as vagas disponíveis. Em segundo lugar os escolhidos eram designados para trabalhar em um lugar determinado, onde iam travar relacionamento com pessoas determinadas, e em dias e horários estabelecidos. Diante disso, questionava Nietzsche (2001, p. 86) se, em sã consciência, um filósofo poderia se comprometer-se a ter realmente algo a ensinar em cada ocasião; e se tivesse, se existiria alguém com disposição para aprender justamente aquilo que ele teria para expor. Ele mesmo respondia que não, pois o professor teria que se despojar do que tinha de mais esplêndido, a sua liberdade, para tratar de assuntos

---

<sup>47</sup> Não me toques.

pré- determinados. Em determinado dia, poderia um tal professor ser tomado por sentimento de que nada de inteligente lhe estivesse ocorrendo ao espírito, mas apesar disso haveria que comparecer à sala de aula e transmitir a impressão de pensar. Daí adviria a terceira concessão, cifrada na idéia de que não importava que o professor de filosofia fosse um pensador, bastando que conhecesse as idéias dos pensadores precedentes e as soubesse reproduzir aos alunos, ou seja, haveria um ensino comprometido com o mero repassar da história da filosofia, quando o ficar tateando e revolvendo idéias alheias nunca foi a ocupação do verdadeiro filósofo. Um professor de filosofia que se conformasse com semelhante atividade, segundo Nietzsche (2001, p. 86) poderia ser qualificado de tudo, “competente filólogo, antiquário, lingüista, historiador”, mas de modo algum se cuidaria de um filósofo, não obstante se enquadrar naquele perfil grande parte dos ocupantes das cátedras de filosofia de então. Ademais, diante da profusão de opiniões, muitas vezes apresentadas de maneira confusa e distorcida, os jovens podiam estar sendo desencorajados a ter opiniões próprias, e até mesmo a desprezar, quando não odiar o estudo da filosofia, pois com sua pouca experiência da vida, eram obrigados a memorizar, num emaranhado confuso “cinquenta sistemas resumidos e cinquenta críticas a eles” (2001, p. 87). De se imaginar, por outro lado, a aflição que assaltaria o estudante, quando para um exame de filosofia tivesse que dar conta das mais loucas idéias que perpassaram o espírito humano ao lado de idéias verdadeiramente grandiosas, sutis e difíceis de compreender. Nesse caso, o jovem, decididamente, não estaria sendo educado para a filosofia, mas apenas para um exame de filosofia, do qual sairia dando graças a Deus por não ser um filósofo. A única crítica admissível de uma filosofia – pensamento que vimos ser fundamental na concepção pedagógica de Nietzsche, segundo Gauthier – assevera Nietzsche (2001, p. 87), que serve para algo é “aquela de indagar se é possível viver segundo ela, [e esta] nunca foi ensinada nas universidades; o que lá se vê são críticas de palavras por palavras”.

É insistente e forte o desapoio de Nietzsche em *Schopenhauer educador* ao ensino da filosofia baseado na história da filosofia, mas isto não deve ser entendido como um veto peremptório de sua parte a tal modalidade de ministrar a disciplina, tanto que Nietzsche, embora não tenha sido propriamente um professor de filosofia, constantemente se reporta à filosofia antiga na sustentação de suas idéias, e ele próprio publicou um estudo sobre a filosofia grega<sup>48</sup>; antes, parece que sua restrição seria uma crítica ao estudo e ensino da filosofia centrado *apenas* na história da filosofia, o que se insere no seu posicionamento mais geral contra o ensino de caráter erudito historicista. A esse respeito, Pagni (2000) observa que Nietzsche não está querendo dizer que nos cursos de filosofia não devesse ocorrer o estudo das obras dos filósofos precedentes, mas que ele se batia era contra o estudo apenas dos "filósofos oficiais", daqueles havidos como significativos pelo sistema. O ensino e o estudo da filosofia poderia sim ter lastro na história da filosofia, mas em termos de que os estudantes despertassem em si mesmos os germes de uma genialidade própria, a partir do filósofo estudado; auferindo da obra estudada o que possuísse de viva e atual para a compreensão e enfrentamento dos desafios presentes, sobretudo das potências reinantes contra o pensar e o ser livre, opondo a elas a força dos próprios instintos. Deveria ser buscado o desenvolvimento nos alunos da capacidade de transpor para sua própria linguagem os conteúdos aprendidos e avaliá-los pelo critério de expressão de vida. Com isso, se estaria, quem sabe, trabalhando para o surgimento de gênios capazes de, por intermédio da reflexão filosófica, denunciar os valores que obscurecem a vida, e de explicitar aqueles que a enriquecem e potencializam.

---

<sup>48</sup> *A filosofia na época trágica dos gregos* (1872), um estudo dos filósofos pré-platônicos, em que no dizer de Dias (1991, p. 40) investiga "com a visão do 'filósofo médico' que se preocupa com a cultura. O estudo dos pré-platônicos levou-o a perceber o quanto era inútil à vida a 'compulsão do saber a qualquer preço' tão freqüente nos

---

meios universitários. Ensinou-lhe também que o saber deveria servir a uma melhor forma de vida, como era costume entre os gregos".

## CAPÍTULO 4

### EDUCAÇÃO E VONTADE DE POTÊNCIA

Tivemos oportunidade de examinar, no capítulo 2, algumas das principais idéias filosóficas de Nietzsche, com ênfase para a teoria das forças e a da vontade de potência. Analisamos também os principais textos em que o filósofo cuidou do tema da educação, tomando como recorte o período em que ele exerceu profissionalmente o magistério. No percurso realizado, vimos que muitas das concepções de Nietzsche quanto a educação estão referidas ao Romantismo Alemão a movimentos tidos como precursores deste. Uma coisa que pudemos constatar também é que nos escritos ligados aos temas da cultura e educação, fenômeno mais acentuado em *O Nascimento da tragédia*, é constante a preocupação de Nietzsche pelo resgate da sabedoria trágica, como remédio para a decadência que experimentava a cultura ocidental.

A dimensão trágica da existência estivera presente na cultura grega antiga, a que Nietzsche confere importância incomparável em seus escritos sobre educação e cultura, considerando-a como uma luz projetada indicando o caminho a ser trilhado para se alcançar a cultura superior com que ele tanto se preocupa. Este tema da ligação da cultura grega antiga com a cultura superior, que o filósofo antevê vitoriosa no futuro, confere mesmo ao pensamento de Nietzsche uma sensível unidade, em que pese o fato de muitos biógrafos seus e comentadores de sua obra distinguirem períodos característicos em seu pensamento, com diferentes formulações, numa compartimentagem ora mais, ora menos rigorosa.

É por aquela unidade, que é assinalada por outros tantos estudiosos de Nietzsche, como é o caso de Eugen Fink, Frederik Copleston e Gilles Deleuze, que poderíamos ousar a afirmação de que, com o exame do pensamento do Nietzsche educador no chamado primeiro período de sua obra, estamos examinando, em sua essência, as idéias do



filósofo no tema eleito da educação e da cultura ao longo de toda sua produção. Sendo assim, nada parece mais lógico que a ligação entre a maneira que Nietzsche enxergou a educação, sobretudo em seus conceitos nucleares, com a tônica maior de sua filosofia, a idéia da vontade de potência.

De maneira conceitual, a idéia da vontade de potência, como sabemos, só vai aparecer pela primeira vez na obra de Nietzsche, na segunda parte de *Assim falou Zaratustra* (1883 a 1885), como uma força que impele a buscar a verdade e a se posicionar eticamente, apontando um sentido para a existência. E o sentido não pode ser encontrado a partir do próprio existente, pois o que já existe não tem mais como *querer* existir, pelo que há de ser buscado de fora, pela ação de uma força criadora. A noção dessa força transparece desde os primeiros escritos do filósofo, dentre os quais se situam aqueles que foram objeto de exame especial neste trabalho, por versarem mais de perto a questão educacional.

A exteriorização de tal força se daria pela afirmação da vida, sendo este o único valor realmente válido, e que se oporia às interpretações inseguras da existência da decadente cultura moderna, com seus apelos racionais que, na prática, negavam os mais autênticos instintos humanos que palpitam no interior de cada um de nós.

Ao falarmos, porém em afirmação da vida, quase que por uma paráfrase estaríamos nos reportando ao tema da vontade de potência que, relembando, confere qualidade às forças que no mundo se confrontam, forças estas que envolvem também, os fenômenos cultural e educacional.

Na associação feita por Nietzsche da cultura trágica grega como cultura superior, vamos encontrar já uma constante referência a *energia* dos antigos na caminhada para a realização daquela. Nesse aspecto, encontramos em Nietzsche, também, uma especial singularidade, pois distanciado de outros estudiosos que vêem o apogeu da cultura grega no século V antes de Cristo, considerado a época do esplendor de Atenas, ele situa a fase que

considera mais brilhante e modelar daquela cultura no século VI, entendendo Copleston (1953, p. 85) esta preferência por ser este último século considerado o do surgimento dos *grandes homens*, dos gênios enfim, fato que para o filósofo corresponde ao objetivo principal da verdadeira cultura. Naquela época, muitos gênios se manifestaram; apontado-os Nietzsche na figura de alguns dos filósofos antigos:

Todos os povos se cobrem de vergonha quando se é referida uma sociedade de filósofos tão maravilhosamente exemplar: aquela dos primeiros mestres na Grécia, [...] Todos esses homens são talhados de uma mesma rocha, uma estreita correspondência une suas formas de pensar e seu caráter. Para eles eram estranhas todas as convenções, porque na época não existia [como tal] uma classe dos filósofos. Eles são os que em sua grandiosa solidão venceram unicamente pelo conhecimento. Todos possuíam aquela vigorosa energia dos Antigos, a energia de encontrar sua própria forma, e de persegui-la graças à metamorfose, ao aperfeiçoamento em seus mínimos detalhes e em sua maior amplitude. (NIETZSCHE, 2000a, p. 15).

No trecho acima, de *A Filosofia na época trágica dos gregos* (1873) encontramos expressamente referência à energia que movia os antigos filósofos, na afirmação do próprio ser, e ao poder criador de que se investiam, não se sentindo obrigados a atrelar-se a nenhuma convenção. Parece não haver dúvida de que já estamos perante a idéia da vontade como um poder que permite a alguém forjar-se a si mesmo e a estabelecer os próprios valores. Guiados por tal energia, esses homens "são aristocratas, de espírito livre e criador; procuram ver-se no mundo como ele é e não olham para ele através da bruma dourada de uma moral idealista. São essencialmente honestos, tornando-se assim a justificação da primitiva cultura grega." (COPLESTON, 1953, p. 87).

O desvanecimento daquele período notável da cultura grega tem início com o desprestígio dos autênticos instintos helênicos em prol da idéia da supremacia da razão sobre eles, processo que iniciado com Sócrates teve continuidade com Platão atingindo a modernidade. Essa decadência principia com a introdução do método dialético, de que se teriam apoderado os fracos como arma de atuação contra os nobres, os aristocratas do espírito.

Defendendo a superioridade da razão, Sócrates, Platão e seus seguidores nesse particular se postavam também contra a relatividade da moral e se punham à procura de conceitos estáveis, quando não pretensamente absolutos, como os do bem e do mal, da virtude e da felicidade. Com a implantação de tais conceitos, tarefa que se consolidara na educação por parte dos cultivadores daquele pensar, restou cerceada a liberdade criadora, inclusive e especialmente no que respeita aos valores éticos, sendo os homens remetidos a submissão a normas e preceitos determinados para ser havidos como "bons" e terem um comportamento considerado condizente com a vida social.

As críticas de Nietzsche à cultura moderna, considerada decadente, são centradas na cultura alemã, mas em suas grandes linhas cabem a toda cultura ocidental e, como é abundantemente aceito e difundido, conservam em nossos dias impressionante atualidade.

Não ignorava o filósofo, nem tinha ele em desconsideração, que a Alemanha de seu tempo era povoada de sábios, e que o sábio alemão era "um homem dum conhecimento profundo e exato, cuidadoso nas suas pesquisas e científico nos seus métodos" (COPLESTON, 1953, p. 58), de modo que a sua censura recaía sobre a inexistência nela de um elemento genuíno e criador, que poderia ser identificado como seu elemento vital e essencial, a saber "o auto-domínio, a vida, o que significa luta e vontade forte" (COPLESTON, 1953, p. 58). Conhecimento não faltava aos alemães: no ver de Nietzsche, o que faltava era a unificação do conhecimento à vida, de forma que por conhecimento não fosse entendido mero acúmulo de saberes, sem liame com uma prática de vida.

A decadência da cultura ocidental, decorrente do seu abandono da dimensão trágica do mundo e da vida, encontrava assento em três frentes principais: na religião, com seus valores provindos do medo de um castigo atual ou futuro; na moral, por agir contra a natureza ao impor leis contra os instintos primordiais do homem; e no endeusamento da razão,

com seu leque de conseqüências nocivas, como a hipertrofia da ciência, o positivismo radical, a ilusão da estabilidade do ser.

#### **4.1. A existência estética como manifestação da vontade de potência**

Diversamente da racionalização da vida, como vimos quando do exame de *O Nascimento da tragédia*, para Nietzsche a existência só se justifica como fenômeno estético. Tentaremos a seguir elucidar um pouco mais o significado disso e qual sua implicação para a educação.

No capítulo 1, em que procuramos apresentar uma visão panorâmica do Romantismo Alemão, o ambiente cultural em que surgiu Nietzsche, vimos que constituíam características daquele movimento algumas idéias, como a unidade do real, a liberdade, a força criadora inerente ao ser humano, a preocupação com a natureza, e a importância da arte na vida. Percebemos que no pensamento de Nietzsche de maneira especial não só é preservada aquela última idéia, do entrosamento da vida com a arte, como ela é muitas vezes potencializada, a ponto de ele enunciar literalmente que "só como fenômeno estético a existência e o mundo podem justificar-se eternamente". (NIETZSCHE, 1998, p. 47).

A idéia de um entrelaçamento entre estética e existência não constitui propriamente uma formulação originária de Nietzsche, uma vez que já era postulado por românticos alemães, como era o caso de Schlegel, mas com Nietzsche, a idéia levaria o colorido de condição *sine qua non* para se determinar algum sentido à existência.

Todos os aspectos da cultura estariam assim supostos naquele *domínio* do sensível de que fala Schlegel, a que nos referimos no capítulo 1, vivendo-se à maneira de uma contínua produção de obras de arte. O viver estético desafia o viver lógico e se relaciona ao compromisso com uma ação libertadora do ser humano da tirania angustiante da

racionalização da vida. Herança do sentimento nobre, ele se traduziria na exaltação das possibilidades do homem contra o estrangulamento da força vital da concepção da metafísica do Ocidente com sua pretenciosa elaboração idealista de uma verdade intelectual e principalmente moral.

O tema da justificação da existência como fenômeno estético foi tratado em trabalho recente de Márcio Benchimol, *Apolo e Dionísio: arte, filosofia e crítica da cultura no primeiro Nietzsche* (2002) em que, reportando-se à doutrina de Georg Simmel, aduz o autor que seu processo está ligado intimamente ao impulso apolíneo; e que este em *O Nascimento da tragédia* não corresponde a outra coisa mais que ao ato de representar. Salienta o autor que para Nietzsche, diferentemente da colocação da filosofia transcendental, as condições da representação não estão ligadas a uma faculdade lógico-cognitiva, mas brotam da própria interação com o real. "O representar é um processo artístico, mas a arte é instrumento da vida. Ao engendrar representações, o sujeito cria artisticamente um mundo no qual sua existência empírica é tornada possível." (BENCHIMOL, 2002, p. 113).

Devemos considerar que a vontade tem papel decisivo no processo da justificação, a partir da lembrança de que na idéia de representação está contida a noção de aparência ilusória, mas na ponderação de Nietzsche quanto ao valor da existência, a vida jorrando como uma fonte da realidade dionisíaca se nos apresenta como algo de modo algum desprezível e que deveria não ser, mas como valor absoluto que deve eternamente ser.

A conjunção dos impulsos apolíneo e dionisíaco se realizaria, assim, no poder transfigurador das representações sobre a dura e incerta realidade. Isto era o que se operava na tragédia antiga, e só por esse meio, e não com supedâneo em conjeturas racionais, que não conseguem oferecer a pretendida segurança, é que a existência e o mundo encontrariam justificação.

Tudo isso vai se relacionar com a cultura pelo influxo da vontade, que é um poder; o poder que vai atuar na unificação e direcionamento dos instintos. A vontade se caracteriza na luta por pureza e enobrecimento e está informada por um fim que é a realização de grandes obras. O conceito nietzscheano de cultura, segundo Benchimol (2002, p. 110) aí está encerrado: ele se define pela persecução do que é grande.

#### **4.2. Cultura superior: o sentido da vontade de potência na educação**

Vimos acima que a concepção estética da existência se opõe ao do racionalismo lógico da cultura ocidental, que a tudo pretende abarcar e tudo pretende explicar pela razão, até mesmo a idéia do bem e do mal, do falso e do verdadeiro. Tal ótica não encontra conformação, porém, com o imenso manancial de forças presente no interior de cada um de nós, que resistem em ajustar-se a limites tão estreitos e, pelo contrário, lutam por desabrochar e expandir como poder criador. A cultura ocidental, no pensamento de Nietzsche, banira de seu programa a compreensão do homem como inteiramente envolvido com um embate de forças, e cuja realização como tal se daria pela vontade de potência, medida, qualidade e conferente de sentido a elas. A comunhão, no entanto, do homem com um mundo assim sublime existira uma vez e poderia ser recuperada, e haveria de sê-lo de sorte que com isso a humanidade estaria galgando os estágios de uma cultura superior, processo do qual a educação é instrumento. Não teria sido por outro motivo que Nietzsche tanto se bateu pela reorganização do sistema educacional alemão. O objetivo era que os povos alemães, e com eles a humanidade, alçassem a uma cultura superior.

Uma cultura com o qualificativo de superior seria a que tem por valor supremo a vida, cujo alvo constante é a elevação do sentimento de poder. Para Nietzsche, interpretado por Gauthier (1988, p. 110) a educação só poder ser compreendida tendo em

vista um tal processo; e isso coloca o estudioso de questões educacionais em textos nietzscheanos perante uma dicotomia formada pela cultura de regra e a cultura de exceção.

A serviço da cultura de regra, que poderíamos entender como a cultura mais geral, o processo educativo se coloca como missão propiciar a sobrevivência da espécie, cabendo-lhe formar o homem bom, de espírito gregário e domesticado. Nessa forma de educação, o ensino teria o caráter mais de treinamento e visaria, no menor espaço de tempo possível, preparar a maior quantidade de jovens para estar apta a conseguir um trabalho para sua sobrevivência, a serviço do Estado ou no mercado econômico.

Outra, porém é o papel da educação na ótica de Nietzsche; ela não encontra primazia na consecução do bem-estar imediato do indivíduo, ou da sociedade, mas se projeta para o futuro, na formação do homem superior. Seu objetivo é em todo contrário à domesticação do homem: almeja criá-lo livre e legislador de seus valores. O niilismo que impregna a cultura moderna há de ser convertido em vontade de se afirmar perante a vida.

O convite, no entanto, para esse modelo de educação não é atendido por muitos, e naturalmente para ele se direcionam os nobres, os fortes, aqueles que buscam se afirmar e não se converter em um ser submisso, incapaz de enfrentar de frente erguida os adversários, coisas ou pessoas que se interponham a seu crescimento.

A vontade de potência como móvel de uma cultura superior não se confunde com algo como "impulso para a verdade" (NIETZSCHE, 2001, p. 67) que serviria, isto sim, como mote para uma educação erudita, mas se cuida de uma tomada de decisão consciente em prol daquele propósito.

Como vimos na análise do texto *Schopenhauer educador*, a força vital de que somos dotados o que pode é despertar-nos a aspiração a uma cultura superior, mas uma decisão nesse sentido há que se fruto de uma vontade consciente, mesmo porque há necessidade também de impedir que tal pulsão relacionada com a busca do conhecimento,

algo ainda mal definido, possa ser empregada em direções outras que não a do fim supremo da cultura que é a emergência do gênio, cientes que estamos de todo um convergir de forças que abertamente trabalham por uma cultura menor e submissa, e pela conservação do funcionamento da sociedade nos moldes vigentes.

Entendimentos há sobre essa cultura superior, como a meta a ser buscada pela educação, seja privilégio de poucos, por Nietzsche liga-la à idéia de seletividade. Este parece ser o entendimento de Dias (1991), o de Melo Sobrinho (2003), mas já não é de Gauthier (1988), nem o de Copleston que de maneira severa (1953, p. 70) sustenta não ter Nietzsche jamais enfrentado "tão ridícula hipótese". E é mesmo verossímil que a primeira forma de entrever, nessa parte, o pensamento de Nietzsche vai de encontro a todo o esforço dele na luta por uma educação de qualidade tanto no ginásio, como no liceu e nas universidades, estabelecimentos a que todos, preenchendo os requisitos legais tinham acesso. A sua luta foi pelo aprimoramento do ensino, que deveria assumir um caráter fortemente formativo, e não conseguimos nos seus textos situá-lo em uma cruzada para impedir a uma classe ou a determinado tipo de pessoas o acesso a uma formação exemplar. O que vemos, pelo contrário, na terceira conferência de *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, é a sustentação de que o surgimento do gênio não depende das características desta ou daquela comunidade, e que pode ele emergir do seio da cultura mais simples, uma vez que sua pátria é conceito apenas metafísico. Como educador, Nietzsche se bate pela elevação do padrão cultural, e apregoa que essa deve ser a meta a ser atingida pela atividade educativa, mas aproximar esse fato da consideração que ele não admita como cultura outra coisa que apenas uma cultura superior, privilégio de uns poucos eleitos, parece um entendimento que não faz jus ao conjunto de seu meditar sobre a educação.

No primeiro prefácio de *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, vamos encontrar, por exemplo, Nietzsche alertando que não pretendia com suas



ponderações censurar o sistema de ensino da Basileia, que "com espírito de uma incomparável elevação (buscava) fazer progredir a formação e a educação dos seus cidadãos" (NIETZSCHE, 2000b, p. 77). Mais adiante, Nietzsche (2000b, p. 78) diz que com suas críticas não pretendia "profetizar o futuro da educação e dos meios de educação abrangendo [todo] o horizonte dos *povos cultos* de hoje." (grifo nosso)

Lemos ainda em *Schopenhauer como educador* que: "*Todo homem encontra normalmente em si um limite dos seus dons*", mas mesmo assim leva no fundo de seu sentimento uma "aspiração profunda pela genialidade [...] que é a raiz de toda verdadeira cultura" (NIETZSCHE, 2001, p. 35, grifo nosso). Em outro lugar encontramos que "*Todos aqueles que participam da instituição [de cultura] devem estar empenhados, através de uma depuração contínua e assistência recíproca, com preparar o nascimento do gênio e o amadurecimento de sua obra, em si e em torno de si*" (NIETZSCHE, 2001, p. 74, grifo nosso). Todos são convocados, então para a cultura superior, inclusive talentos de segunda e terceira ordem.

Ms como conciliar tais colocações com terrível asseveração de Nietzsche (2000b, p. 122), também na terceira conferência, de que "para alcançar realmente a cultura, a própria natureza não destinou senão um número infinitamente restrito de homens", bem como de outras semelhantes, como a de que não se deve subverter "a ordem sagrada do intelecto" ? (NIETZSCHE, 2000b, p. 123).

O assunto reclama interpretação, tendo o próprio Nietzsche nos alertado pela boca do jovem discípulo que estava usando uma linguagem figurativa: "Mestre [...] você me assusta e me surpreende com esta *metafísica do gênio*, e só por alto consigo imaginar o quanto *essas metáforas* têm de justas" (NIETZSCHE, 2000b, p. 125, grifo nosso). Não será pois entendimento literal de passagens isoladas, com afirmações aparentemente categóricas de Nietzsche sobre o caráter aristocrático da cultura, que virá em nosso socorro.

De início consideremos que, na interpretação autêntica de suas palavras, Nietzsche menciona ter recorrido a metáforas. Depois, devemos situar o contexto em que as idéias foram enunciadas; qual seja o da crítica à intervenção do Estado na cultura, que ocupa larga parte da terceira conferência.

O que o filósofo teria querido demonstrar, em síntese, era ser insustentável a pretensão do Estado, consciente ou não, de elevar toda uma população igualmente a um nível excelente de cultura por meio de programas obrigatórios de ensino, quando sempre haveria aqueles, que por índole ou opção se mostrariam refratários a um padrão educacional acima do que entendessem suficientes para suprir suas necessidades, situação que podia ser descrita como a da grande maioria da população.

O pessimismo, ou se poderia dizer, a decepção de Nietzsche quanto a possibilidade de grandes multidões se disporem a submeter-se a uma educação elevada teria, assim, sabores de constatação de um fato mais que de formulação de um programa.

Uma pequena digressão parece conveniente, para ligar por analogia, aquela sensação manifestada por Nietzsche, com o célebre desabafo de Jesus perante os discípulos "pobres sempre tereis entre vós", quando aqueles censuravam o gesto de uma mulher que usava um caríssimo perfume para ungar os pés do Rabi, quando poderia vendê-lo e "distribuir o dinheiro aos pobres". O que fazia Jesus era estar constatando a realidade sempre presente da pobreza, e não profetizando sobre uma política social. Nietzsche, por sua vez, sabia pela experiência, quão poucos seguiam o *caminho estreito* da elevação cultural, e na sua franqueza expunha o que pensava.

As causas de ser tão exíguo o número dos que logravam batalhar para atingir uma cultura superior tinham outros fundamentos. Primeiro o desinteresse do próprio indivíduo, que se deixa dominar pela preguiça e comodismo, como alertado logo no primeiro capítulo de *Schopenhauer como educador*: "O homem que não quer pertencer à massa só

precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo" (NIETZSCHE, 2001, p. 18). O outro empecilho advém das formas desvirtuadas de educação atreladas, em síntese, a uma erudição vazia, ou ao objetivo de fornecer mão de obra especializada.

## CONCLUSÃO

Iniciamos o presente trabalho mencionado a dificuldade em se definir o que seja filosofia da educação, ante o debate longe de um consenso que persiste sobre o tema. A multiplicidade de conceitos, que não deixa de ser benéfica e se apresenta como estimulante ao trabalho de pesquisa nesse campo, prende-se à concepção epistemológica perante a qual se colocam os vários estudiosos da questão, que poderíamos sintetizar em duas tendências. Para uma delas, a filosofia deve concentrar suas indagações na busca da essência dos objetos sobre que recaem suas reflexões; para a outra, as reflexões devem ser dirigidas aos fenômenos. Sendo assim, no que respeita à educação como objeto, ao filósofo caberia como empresa maior ou encontrar e definir sua essência, ou se debruçar sobre seus problemas. A primeira atitude, parece fora de dúvida, não foi a de Nietzsche, com sua empolgada postura irracionalista que abomina a elaboração de conceitos. O que ele realizou em seus escritos sobre educação – situando-se desse modo na segunda tendência – foi um perfunctório refletir sobre a realidade cultural e educacional da Alemanha de seu tempo com análises que, quase é lugar comum afirmar, são de impressionante atualidade.

Do trajeto percorrido no exame de suas idéias podemos, então, extrair algumas conclusões que, bem na doutrina de Nietzsche, não irão nos enriquecer a erudição, mas sim servir de suporte para a prática da função de educar.

O ponto de partida para tais inferências situa-se ainda na perspectiva do criticismo kantiano, segundo o qual o conhecemos do mundo é o que representamos dele. Daí evoluímos, porém, com Nietzsche para a afirmação de que, enquanto representação para nós, o mundo em si se traduz num complexo de energias em constante interação. Essas energias, ou forças no linguajar do filósofo, diferentemente do que entedia Schopenhauer, não são sinônimos de uma vontade cega e incontrastável, mas variam de sentido e qualidade; e essa

variação é um fator de natureza cósmica, portanto à disposição também de nosso querer consciente, que é a vontade de potência. As qualidades, e com isso os sentidos que a vontade de potência confere às coisas consistem em torná-las positivas ou negativas, sendo as primeiras superiores e dominantes, e as outras inferiores e dominadas. Como fenômenos do mundo, a cultura e a educação não fogem a essa regra.

Todo o bater-se de Nietzsche nos temas da educação e cultura poderia ser resumido, então, na afirmação de que podemos e devemos conferir um sentido para a educação, que é fazer dela instrumento para remover a cultura moderna do niilismo de que está impregnada para um estágio afirmativo, onde a potencialização da vida representará seus aspectos mais sublimes. Para isso, a educação tem que se revestir de um caráter harmônico, rico e unificado.

Em razão disso, Nietzsche se volta contra uma educação que representa mero ministrar de conhecimentos, para privilegiar aquela que tem por mira a formação do indivíduo em busca daquele crescimento, que não tem limite, mas cujo ponto de referência *ad quem* indicado é a genialidade: a educação deve ser instrumento da cultura para emergência do gênio. Não deve ter ela como primeira proposta a formação erudita, isto de maneira absoluta, nem o preparo profissional do indivíduo, nem o seu treinamento para ser um "bom" cidadão, aquele submisso ou cordato que, consciente ou inconscientemente vai compactuar com o conservadorismo das mais diversas situações, por mais injustas ou descabidas que sejam as formas com que elas possam se apresentar, e que integrará a grande legião dos continuadores de uma cultura filistina, realimentada pelo agir descomprometido de muitos educadores.

Apesar de sua decepção com a cultura moderna, Nietzsche não a generalizou como doente e infecunda tendo, muito pelo contrário, apontado gênios que,

apesar de tudo, produziu, como Goethe, Hölderlin, Schopenhauer, Schiller, Lessing, Beethoven Wagner, Napoleão.

Pensemos no prejuízo da Humanidade se pessoas como as que foram apontadas tivessem assentido em uma cultura filistina, puramente erudita ou utilitária. Para ficarmos apenas nos exemplos de Copleston (1953, p. 67), imaginemos se a música fosse vista com função de servir aos interesses burgueses de divertimento, ou aos interesses do Estado, em que grilhões se sentiria o espírito de Beethoven! Imaginemos ainda o que seria da literatura russa se Tolstoi e Dostoievsky tivessem se dedicado a escrever novelinhas de folhetim. Poderíamos cogitar ainda se a ciência teria atingido os píncaros a que chegou, se não fora o trabalho desinteressado de seus grandes cultores; e se as reflexões filosóficas teriam progredido tanto, se este campo do saber estivesse a serviço do Estado, como assinala a acusação de Nietzsche, ou a serviço de uma ideologia.

Da mesma forma que Nietzsche não generalizou a decadência cultural da Europa de sua época, no considerar da atualidade de suas reflexões, também não a podemos generalizar no que respeita à cultura, à educação e ao sistema de ensino de nossa Pátria, mas seria o caso de, à luz das reflexões de Nietzsche, filósofo da educação, de forma serena e segura, mas sinceramente crítica, tecermos vistas nós também para o futuro de *nossos* estabelecimentos de ensino com atenção, sobretudo, para programas que praticamente baniram do ensino médio o aprendizado em filosofia e sociologia; para programas que, em lugar de uma sólida formação dos alunos para a vida, o que põem em prática é empanturrá-los de conteúdos que, muitas vezes lhes serão inúteis no seguir da existência, como objetam Dimenstein e Alves, em *Fomos maus alunos* (2003), mas que se destinam àquilo que é ruidosamente propalado com vão orgulho: "preparar o aluno para o vestibular". A deficiência do Estado e da sociedade no propiciar um ensino superior de qualidade que acompanhe sua demanda, pasmemos, é erigida em justificativa, normalmente aceita sem o menor protesto, para um ensino fortemente

historicista, cientificista e erudito, cujo objetivo, longe de ser a formação do aluno, é a sua vitória no famigerado exame vestibular! Pior que isso, ainda, parece ser o fato da verdadeira indústria desenvolvida nos chamados "cursinhos" que, a peso de ouro para os nossos padrões econômicos, preparam estudantes para aquela finalidade, com o suporte de toda uma outra indústria, a editorial de apostilas, fenômeno muito semelhante ao da cultura jornalística objeto da censura nietzscheana<sup>49</sup>. O que pensar, por outro lado, dos cada vez em maior número "cursos superiores de curta duração", tão propalados na mídia, destinados, não há como fugir da constatação, a preparar "uma enorme legião de mancebos, no mais curto prazo de tempo possível" (COPLESTON 1953, 64). Mas seria de perguntarmos: preparar para quê? E como já conhecemos o destino de semelhante preparação dos jovens na Alemanha dos tempos de Nietzsche, pensamos poder encerrar este trabalho acolhendo a sugestão de Hermann, e provocar a reflexão sobre quantos, dentre a imensa multidão de jovens que se formam entre nós no ensino superior todos os anos, e os que se "formam" no ensino médio, terão recebido realmente uma formação que se aproxime da educação superior nietzscheana para suas vidas. Uma outra indagação talvez coubesse ainda: comparada às culturas grega e alemã, para ficar só nos exemplos de Nietzsche, quantos gênios a nossa cultura já forneceu à Humanidade?

---

<sup>49</sup> Os resumos de obras literárias "para o vestibular", como são semelhantes às resenhas atacadas por Nietzsche na cultura jornalística!

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *História de la pedagogia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- ANDRÉAS-SALOMÉ, L. *Nietzsche em suas obras*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BENCHIMOL, M. *Apolo e Dionísio: arte, filosofia e cultura no primeiro Nietzsche*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2002.
- BORNHEIM, G.A. *Aspectos filosóficos do romantismo*. Porto Alegre: Secretaria Estadual do Livro, 1959.
- COPLESTON, F. *Nietzsche filósofo da cultura*. Porto: Livraria Tavares Martins, 1953.
- DANELON, M. Nietzsche educador: uma leitura de Schopenhauer educador. *Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis*, n. 2, p. 405-424, 2001.
- DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Rio, 1976.
- DIAS, R. M. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 1991.
- DIMENSTEIN, G.; ALVES, R. *Fomos maus alunos*. Campinas: Papyrus, 2003.
- FINK, E. *A filosofia de Nietzsche*. Lisboa: Presença, 1998.
- HARTMAN, N. *A Filosofia do idealismo alemão*. Lisboa: Gubelkian, 1983.
- HERMANN, N. Nietzsche: uma provocação para a filosofia da educação. In: GHIRALDELLI, P. (Org.). *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GAUTHIER, C. *Fragments et résidus I: Nietzsche éducateur*. Rimouski: Universidade de Quebec, 1988.
- KANT, I. *Textos seletos*. Tradução de Raimundo Vier. Petrópolis: Vozes, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.
- LEITE, R.T.L. Renascimento. In: ENCICLOPÉDIA barsa. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britânica do Brasil, 1995.
- LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. Tradução de Luiz Damasco Penna et al. São Paulo: Nacional, 2001.



- MARCONDES, D. *Iniciação à Filosofia: dos pré socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MARTON, S. *Das forças cósmicas aos valores humanos*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.  
\_\_\_\_\_. *Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche*. São Paulo: Discurso, 2000.
- MELO SOBRINHO, N. C. A pedagogia de Nietzsche. In: NIETZSCHE, F. *Escritos sobre a educação*. Rio de Janeiro: PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- MORA, J. F. Hegel, Georg wilhelm Friedrichi. In: DICIONÁRIO de filosofia. São Paulo: Loyola, 1996.
- NAFFAH, A. N. *A vida como valor maior: Nietzsche*. São Paulo: F.T.D., 1996.
- NIETZSCHE, F. *Considérations inactuelles, III et IV*. Paris: Gallimard, 2001.  
\_\_\_\_\_. *Ecce Homo*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 1995.  
\_\_\_\_\_. *Escritos sobre educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2003.  
\_\_\_\_\_. *La Philosophie à l'époque tragique des grecs*: Paris: Gallimard, 2000.  
\_\_\_\_\_. *Obras incompletas*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).  
\_\_\_\_\_. *O Nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Cia das Letras, 1998.  
\_\_\_\_\_. *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*. Paris: Ed. Gallimard, 2000.
- PAGNI, P. A. Breve análise histórico-filosófica sobre o ensino de filosofia: Kant, Hegel e Nietzsche. *Reflexão e Ação*: revista do Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 10. n. 2, p. 111-136, 2000.
- RODRIGUES, L.G. *Nietzsche e os gregos: arte e "mal-estar na cultura"*. São Paulo: annablume, 1998.
- SCIACCA, N. F. *História da filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1968. 3 v.
- SILVA, C. V. *Nietzsche, Freud e o problema da cultura*. São Paulo: Discurso Editorial, 2000. (Cadernos Nietzsche, n. 8).