

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

NIETZSCHE: ARTE E EDUCAÇÃO

Neide Ana Pereira Ramos

**Rio de Janeiro
2008**

NEIDE ANA PEREIRA RAMOS

NIETZSCHE: ARTE E EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel de Barrenechea

Rio de Janeiro
2008

NEIDE ANA PEREIRA RAMOS

NIETZSCHE, ARTE E EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em: ____ / ____ /2008.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel de Barrenechea -UNIRIO

Prof. Dra. Rosa Maria Dias - UERJ

Prof. Dra. Ângela Maria Souza Martins - UNIRIO

DEDICATÓRIA

Ao meu DEUS, infinitamente superior a si mesmo.

Ao meu marido pelo carinho e incansável apoio.

A minha grande amiga e irmã camarada Teresa Cristina Moura de Jesus.

As minhas irmãs Maria Idoni Pereira Ramos e Maria do Carmo Pereira Ramos, Elza Ramos de Souza e Suely Penha Pereira Martins que sempre me incentivaram a trilhar o caminho da Educação, da Ética.

Ao cunhado Sebastião de Souza, aos sobrinhos Carlos Leandro Pereira Martins, Elizângela Ramos de Souza Castelo Branco, Francisco Castelo Branco, Elaine Ramos de Souza, Nara de Oliveira Vilarim, Lílian de Oliveira Vilarim, Aline de Oliveira Vilarim, Julio César e Fábio pela orações.

Ao meu padrinho Emilton Francisco Ribeiro pelo incentivo e apoio.

Ao meu Pastor Juanribe Pagliarin pelo estímulo à leitura e ao pensar provocativo.

A todos que acreditam que a EDUCAÇÃO é a mola-mestra para a restauração da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela sua infinita misericórdia.

Ao Professor e amigo Miguel Angel pela credibilidade que me confiou, pela paciência, amizade.

A minha grande amiga Teresa Cristina pela sua efetiva colaboração na construção desta pesquisa, pelo seu afeto...

À amiga Ana Maria Coutinho pela intensa participação e colaboração.

À missionária Cristiane pelas orações.

A amiga Haydéia Reis que confiou na minha capacidade e me fez acreditar que um dia a porta do mestrado estaria aberta para mim.

À amiga Glorinha que pela sua insistência me levou a fazer inscrição para o mestrado.

À amiga Ana Lucia Batista pelo seu apoio, carinho, dedicação.

À amiga Rosemar Lemos pelas orações.

À amiga Vera de Fátima Afonso de Oliveira pela ajuda, afeto.

Ao amigo Luiz Dias pela ajuda e carinho

Aos amigos do Paief: Paulo Roberto Pereira dos Santos, Felipe Moura, Vanildes Vieira da Cunha, Greice Bolgar, Heidi Rocha, Helena Rego, Warley da Costa, Eduarda Lourenço, Vera Lúcia Martins, Elaine Ferreira Rezende de Oliveira, Mônica Andréa, Samantha Vieira, Flávia Castilho, Tereza Christina Oliveira, Ruidglan Barros, Cátia Papadopoulos, Marilene Silva, Miriam de Andrade Araújo, Cláudia Leite, Patricia Daflon, Márcia Cristina, Cláudia Leite, Márcia Cristina, Fátima Seibel pela ajuda e apoio...

Aos amigos do grupo de estudos Nietzsche, memória e educação: Christie Campello, Maria Ignez, Aline Nascimento, Letícia Damasceno, Márcia Beatriz, Alexandre Leão e Lucrécia, pela ajuda e apoio;

À amiga Leila Gerlach pela confiança e credibilidade;

Aos amigos do mestrado, em especial Ricardina Fernandes, Thays Rosalin, Cecília Lima e Tatiane Rosa pela ajuda, palavra de conforto...

As minhas queridas professoras Telma Pessanha e Maria do Carmo Pires pelo incentivo...

Aos professores Rosa Maria Dias, Ângela Maria, Nailda Bonato pelo carinho e por terem compartilhado seus ricos conhecimentos comigo.

Bem-aventurados os pobres de espírito, porque deles é o reino dos céus;
Bem-aventurados os que choram, porque serão consolados;
Bem-aventurados os mansos, porque eles herdarão a terra;
Bem-aventurados os que têm fome e sede de justiça, porque eles serão fartos;
Bem-aventurados os misericordiosos, porque eles alcançarão misericórdia;
Bem-aventurados os limpos de coração, porque eles verão a DEUS;
Bem-aventurados os pacificadores e, porque eles serão chamados filhos de DEUS;
Bem-aventurados os que sofrem perseguição por causa da justiça, porque deles é o reino dos
céus;
Bem-aventurados sois vós, quando vos injuriarem e perseguirem, e mentindo, disserem todo
mal contra vós por minha causa;
Exultai e alegrai-vos, porque assim perseguiram os profetas que foram antes de vós.
(Mateus:5 - O Sermão da montanha e as beatitudes)

RESUMO

A presente dissertação faz uma análise da educação e sua relação com a arte na modernidade referente à primeira fase de Nietzsche, intitulada metafísica do artista. A importância deste estudo é mostrar o percurso de uma educação pautada na arte e na criação, segundo a proposta educativa do filósofo Friedrich Nietzsche. Trouxemos à tona a presença dos gregos arcaicos por entender que a Grécia Antiga foi fonte de inspiração para Nietzsche desenvolver seu pensamento sobre o seu projeto educacional, a poesia de Homero por apresentar um tipo de manual para a formação do homem grego e por representar um tipo de poesia que era capaz de transformar os horrores da vida em beleza. Nesta vertente, sinalizamos Platão como instaurador de uma metafísica racional que abolia os instintos, as pulsões em detrimento da razão. Utilizando-nos dessa fundamentação teórica, abordaremos as críticas que Nietzsche fez à educação e ao esvaziamento da arte na modernidade, questionando os métodos pedagógicos utilizados na Alemanha. A redução do ensino ao Estado e economia apregoou uma educação inautêntica e abstrata, antagônica a que preconizavam os gregos arcaicos. As críticas do filósofo não só contribuíram para apontar propostas efetivas para as instituições de ensino, mas para sugerir uma educação trágica, uma cultura autêntica para a criação que valorizasse o homem livre e consciente.

PALAVRAS-CHAVE: Nietzsche, filosofia, arte, educação.

ABSTRACT

The present dissertation makes an analysis of the education and its relationship with the art in modernity when it refers to the first phase of Nietzsche, entitled metaphysics of the artist. The importance of this study is to show the course of an education that is centered in the art and in the creation, according to the educative proposal of the philosopher Friedrich Nietzsche. We brought into life the presence of the ancient Greeks, as we understand that the ancient Greece was the main resource of inspiration for Nietzsche to develop his thought about his own educational project, the poetry of Homer for the fact of presenting a kind of manual for the formation of the Greek man and for representing a certain type of poetry that was able to transform the horrors of life into beauty. Following this way of thinking, we point out Plato as the one who established a rational metaphysics that abolished the instincts to the detriment of reason. Making use of all this theoretic basis, we will mention the criticism Nietzsche made to education and the emptiness of art in modernity, questioning the pedagogic methods used in Germany. As education was left in charge of the Government and the Economy, the former became non-authentic and abstract and completely opposite to what the ancient Greeks think it should be. The criticism made by the philosopher contributed not only to show effective proposals for the educational institutions but also to suggest a tragic education, an authentic culture for the creation that appreciated the free and conscious man.

Key words: Nietzsche, philosophy, art and education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Capítulo I – Educação e Poesia na Grécia Antiga e Clássica	17
1.1 – Educação e Arte na Grécia Antiga	22
1.2 – A Enciclopédia Homérica, o manual para a educação do homem grego	29
1.3 – Tragédia – arte e educação	36
1.4 – O modelo educativo platônico: a crítica nietzschiana da metafísica racional	44
Capítulo II – Críticas à educação da modernidade e o lugar da arte	54
2.1 – Nietzsche e a herança do seu tempo	56
2.2 - Panorama Educacional da Alemanha	78
2.3– Historicização do conhecimento e seus reflexos na educação	82
2.4– O gênio e a Educação	85
2.5 – Reflexos e críticas sobre a Educação e os métodos pedagógicos	89
Capítulo III – Schopenhauer e um futuro melhor para as instituições de ensino	106
3.1. O egoísmo do homem moderno	107
3.2. O ideal do homem de Schopenhauer	109
3.3. O novo ciclo dos deveres e a tarefa própria e regular da educação	116
Considerações finais	123
Referências Bibliográficas	135

INTRODUÇÃO

Estimo tanto mais um filósofo quanto mais ele está em condições de servir de exemplo. (...) Mas o exemplo deve ser dado pela vida real e não unicamente pelos livros; deve, portanto, ser dado, como ensinavam os filósofos da Grécia, pela expressão do rosto, pela vestimenta, pelo regime alimentar, pelos costumes, mais ainda do que pelas palavras e sobretudo mais do que pela escrita.¹

Nietzsche discute a educação e sua relação com a arte nas cinco conferências ministradas em Basileia, no ano de 1872. Nelas encontramos uma crítica radical à educação e aos métodos pedagógicos utilizados na Alemanha de sua época.

A submissão da educação ao Estado e à Economia estaria levando, segundo Nietzsche, à construção de uma cultura inautêntica e, conseqüentemente, à formação de um *homem coerente*.

As críticas de Nietzsche não só contribuíram para apontar um futuro melhor para as instituições de ensino, a partir de uma espécie de revolução dos métodos empregados na educação da época, mas também para apontar o homem livre e criativo, partícipe essencial na construção de uma cultura autêntica.

Assim, como objetivo desta dissertação, pretendemos analisar a concepção nietzschiana sobre a arte e a educação localizada na primeira fase de seu pensamento, caracterizada por alguns comentaristas como “metafísica do artista”.²

Neste sentido, veremos que Nietzsche valoriza primordialmente a arte na sua “metafísica do artista”; ou seja: ele sustenta que o mundo só se justificaria como acontecimento estético. Haveria, no cerne dos acontecimentos, um movimento de construção e desconstrução incessante. O mundo seria um jogo de permanente realização e destruição de formas artísticas, uma oscilação entre o amorfo e o configurado, entre o *peras* (finito/determinado) e o *apeiron* (infinito/indeterminado).³

¹ Nietzsche, F. *Escritos sobre educação - Schopenhauer como educador*. São Paulo: Puc/Loyola, 2003, p.150.

² Machado define, em *Nietzsche e a verdade* (Rio de Janeiro: Graal, 1999, p. 29), a “Metafísica de artista”, atribuída a Nietzsche, como “a concepção de que a arte é a atividade propriamente metafísica do homem, a concepção de que apenas a arte possibilita uma experiência da vida como sendo no fundo das coisas indestrutivelmente poderosa e alegre, malgrado a mudança dos fenômenos”.

³ Fink (*A filosofia de Nietzsche*. Lisboa: Presença, 1983, p. 31) sustenta que, para Nietzsche, a própria realidade é um jogo artístico trágico de construção e destruição de formas: “O existente no seu conjunto, o mundo é um jogo. (...) O mundo é um jogo do fundo primordial que produz a multiplicidade do existente

Mediante a idéia de Nietzsche pautada na “metafísica do artista”, tentaremos direcionar nossa pesquisa para refletir sobre o papel da arte na educação, tanto na Antigüidade quanto na modernidade. Este estudo torna-se relevante à medida que permite mostrar o percurso de uma educação pautada na arte e na criação, segundo a proposta educativa do filósofo Friedrich Nietzsche.

Contudo, para atingirmos tal propósito, vislumbramos aprofundar nossas reflexões, tentando esclarecer como o pensamento educativo nietzschiano está baseado na Grécia Antiga e Clássica, berço de alta inspiração no que tange à questão da arte e da educação.

Pretendemos elucidar os diagnósticos e prognósticos que o pensador fez sobre a educação da modernidade, trazer à tona uma discussão sobre o homem livre e a possibilidade de uma cultura autêntica, preconizada por Nietzsche em suas conferências sobre os estabelecimentos de ensino e o modelo de educação baseado no pensamento de Schopenhauer.

Faz-se necessário ressaltar que a criação, na concepção nietzschiana, visaria essencialmente à formação de grandes homens que buscariam a superação de uma cultura uniformizadora. Assim, no âmago da concepção educativa nietzschiana, encontramos a proposta da elevação da cultura, através do surgimento de grandes homens: “Este é o pensamento fundamental da *cultura*, na medida em que esta só pode atribuir uma única tarefa a cada um de nós: *incentivar o nascimento do filósofo, do artista e do santo em nós e fora de nós, e trabalhar para a realização da natureza*”.⁴

O percurso metodológico escolhido foi a pesquisa bibliográfica, uma vez que esta oferece uma base conceitual pertinente e necessária para uma melhor compreensão e aprofundamento do tema.

De acordo com Medeiros (2008), a pesquisa bibliografia significa o levantamento da bibliografia referente ao assunto que se deseja estudar. Este instrumento de análise se faz presente em nosso estudo por ser a forma mais adequada para um aprofundamento do objeto escolhido enquanto tema da pesquisa.

individualizado, tal como o artista produz a sua obra. (...) a atividade do artista, o seu processo de criação, é apenas uma imagem de espelho e uma fraca repetição da POIESIS original da vida cósmica”.

⁴ Nietzsche, Friedrich. III Consideração Intempestiva. Schopenhauer educador. In: *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: PUC/Loyola, 2003, p. 179.

Para adensar nossa discussão teórica, optamos por utilizar a técnica de análise de conteúdo, porque trazemos à tona conceitos como arte e educação que ao longo da vida de Nietzsche sofreram transformações, o que facilitaria consideravelmente a leitura da pesquisa.

O entrecruzamento de pensamentos convergentes e divergentes com o tema e a utilização da análise de conteúdo como técnica, nos permite que o trabalho tenha uma visão ampla e multifacetada sobre os conceitos de arte e educação na visão de Nietzsche na fase metafísica do artista e sua contemporaneidade, à medida que a proposta do autor se mostra como uma opção para se pensar e problematizar sobre a temática educacional, sobretudo no âmbito da filosofia na educação.

Por análise de conteúdo, BARDIN (apud TRIVINOS)⁵ retrata:

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

As discussões sobre arte e educação que focalizaremos nesta dissertação encontram-se localizadas em obras do denominado primeiro período de Nietzsche: o da *metafísica de artista* ou *pessimismo romântico*.⁶ Estudaremos, principalmente, *O Nascimento da Tragédia, Escritos sobre a Educação*, que reúne os textos *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* e a *III Consideração Intempestiva – Schopenhauer educador*; também analisaremos outras obras da primeira etapa do pensamento nietzschiano: *Consideração Intempestiva – David Strauss*, o devoto, o escritor e *II Consideração Intempestiva – Da utilidade e desvantagem da história para a vida*.

Em *O Nascimento da Tragédia*, Nietzsche anuncia a sua crítica ao espírito científico e considera a arte, mais especificamente a arte trágica, como um modelo alternativo à ciência socrática; compreende a arte como “metafísica do artista”. Se a arte

⁵ TRIVINOS, A. – Introdução à pesquisa qualitativa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2006, p.160.

⁶ Diversos comentaristas de Nietzsche trabalham com periodizações na obra do autor: o primeiro período seria denominado de “*pessimismo romântico*, de 1869 a 1876, o do positivismo cético, de 1876 a 1881 e o da reconstrução da obra, de 1882 a 1888”. Cf. MARTON, Scarlett. *Nietzsche*. Das forças cósmicas aos valores humanos. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 34.

trágica ocupa um lugar de destaque no pensamento de Nietzsche é em função dos pressupostos metafísicos que a delineiam: ela consegue enxergar o âmago da realidade, conseguindo vislumbrar a *essência* do ser.⁷

Em *Escritos sobre a Educação*, Nietzsche faz uma salutar reflexão sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino, criticando o predomínio exagerado da racionalidade que não propicia a criação e distancia o homem da natureza, das suas forças instintivas, de suas potências vitais.

Na *II Consideração Intempestiva - Da utilidade e desvantagem da história para a vida* - Nietzsche convida-nos a pensar sobre o excesso de historicismo, sobre o predomínio de um conhecimento abstrato e erudito na academia. Para ele, esses conhecimentos deveriam estar a serviço da vida.

Na *III Consideração Intempestiva - Schopenhauer educador* - Nietzsche sinaliza a importância dos "homens superiores" na educação dos indivíduos. Nesta, também estão descritas as propostas para uma educação do futuro na qual o educador deve estimular os indivíduos para a criação, em busca de desenvolver suas forças principais, para propiciar assim o avanço da cultura.

Além das abordagens supracitadas, importantes autores do campo da filosofia e da educação se fazem presentes em nosso referencial como Rosa Maria Dias, Roberto Machado e Miguel Angel de Barrenechea, que trouxeram uma luz na compreensão do pensamento nietzschiano que é deveras problematizador e denso. Rosa Maria Dias, em sua obra *Nietzsche – o educador* (2003) convida-nos a refletir sobre a arte e a educação preconizada por Nietzsche na modernidade, Roberto Machado, em seus escritos *O Nascimento do Trágico – De Schiller a Nietzsche* (2006), faz alusões ao pensamento de Nietzsche focalizando a arte e sua relação com o trágico e Miguel Angel de Barrenechea, em *Nietzsche e a liberdade* (2000) propõe discussões referentes a temáticas apresentadas por Nietzsche como liberdade, arte e o pensamento grego.

Para o desenvolvimento orgânico das questões propostas, dividimos nossa dissertação em três capítulos.

⁷ Nietzsche sustenta o privilégio da arte como meio para penetrar a essência da realidade, por isso em Tentativa de Autocrítica sustenta: "ver a ciência com a óptica do artista, mas a arte, com a da vida...". *O Nascimento da Tragédia*. Tradução J. Guinsburg, São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

No primeiro capítulo, analisaremos como a arte e a poesia eram fundamentais na existência do homem grego e como a mesmas faziam parte de sua educação, possibilitando-o a viver e celebrar todas as suas potências vitais. Focalizamos a poesia épica de Homero como o principal meio para educação do povo grego, cujo objetivo era a constante intensificação de forças nos indivíduos, assim como visava a superação da visão de um mundo pessimista na busca incessante pela afirmação da vida.

Para Nietzsche, a poesia épica de Homero embelezava a existência, através do espírito apolíneo porque levava o homem à superação do desgosto e pessimismo do dia-a-dia, da vida e da finitude. O filósofo alemão considera que a poesia apolínea foi capaz de levar o homem a vencer quaisquer sentimentos de horror e de dor diante da vida. Deste modo, surgiu a educação homérica, embasada na virilidade, na coragem, na superação e em toda uma visão de mundo heróica. Lembramos, neste sentido, que mesmo sendo a *competição* um modo positivo de perpetuar o progresso dos gregos, estes heróis queriam valorizar, através de diversas modalidades de confrontos e lutas, os instintos vitais para que se perpetuasse esse heroísmo ao longo de épocas. Para exemplificar este tema, escolhemos *A Ilíada* por entender que esta traz uma melhor compreensão sobre este tipo de educação.⁸

Posteriormente, vamos esclarecer a visão nietzschiana da tragédia, como um valor útil à vida, como potencializador dos instintos, que fazia parte de uma postura afirmativa frente à existência e representava para o grego o ideal de relação com a vida. Por fim, iremos analisar o modelo educacional platônico em contraposição à concepção nietzschiana de educação.

Fundamentamos nossa pesquisa neste capítulo nos livros *Ilíada* de Homero; alguns comentadores serão importantes, como o helenista Werner Jaeger, com sua reconhecida obra *Paidéia*; Nicola Kappas – *A República de Platão*; Michel Haar – *A ontologia da obra de arte* e Rosa Dias – *Música e Tragédia no pensamento platônico*.

No segundo capítulo focaremos as críticas que Nietzsche fez à educação modernidade, que levou ao esvaziamento da arte, discutindo as conseqüências sofridas pelo homem que freqüentava a escola nesta época. Neste prisma, é necessário retrocedermos ao

⁸ Uma educação pautada na disputa, no nobre confronto inter-pares, seja na luta, na dialética, na retórica ou em qualquer campo foi o eixo da educação homérica. Isto é tratado por Nietzsche em *A disputa em Homero*. In: *Cinco Prefácios para livros não escritos*. Trad. Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2000.

modelo platônico que foi aos extremos de valorização da racionalidade. Partindo dessa questão poderemos sustentar que toda crítica nietzschiana à educação da modernidade foi pontuada pela racionalidade instaurada por Sócrates, que promoveu a anulação daquilo que Nietzsche mais prezou em sua época: a criação, a arte, a existência, os instintos; enfim, todas as potências vitais.⁹

Neste pensamento podemos enfatizar a importância dos estabelecimentos de ensino na incorporação dessa perspectiva filosófica que negligenciava a criação e favorecia o excesso de memorização, uma abstrata e desvitalizada erudição. Nietzsche denunciou que uma educação que objetivasse essa proposta, oriunda de uma metafísica racional, estaria a favor do mercado, da ciência e do Estado. Em contrapartida, encontramos os gregos como grandes mestres que valorizaram todos os seus instintos vitais, todo o seu potencial criativo e souberam conciliar forças antagônicas em prol de uma harmonia entre suas diversas faculdades. Veremos que Nietzsche nomeia estas forças como apolíneas e dionisíacas. O apolíneo é considerado o deus da luz, da forma, da medida. O dionisíaco representa a paixão, a embriaguez.

As críticas de Nietzsche não se restringiram só a apontar um futuro mais promissor para as instituições de ensino, a partir de uma espécie de revolução dos métodos pedagógicos que teria como objetivo final não só o *homem corrente*, mas o homem livre e criativo, figura essencial para a construção de uma cultura autêntica e verdadeira.

Para compreendermos a que Alemanha Nietzsche referia-se escolhamos os autores Eric Hobsbawm com o livro *A era das revoluções* e Marshall Berman, com *Tudo que é sólido desmancha no ar*.

Tanto o livro de Hobsbawm como o de Berman nos oferece uma compreensão da Alemanha moderna dentro da vertente política, econômica e social e nos levou, também, a refletir sobre as várias facetas dos aspectos políticos e sociais na Modernidade.

⁹ Sócrates, ao longo da obra nietzschiana, será o paradigma de *homem teórico*, que, em prol de uma “racionalidade a qualquer custo”, vai produzir o esvaziamento da visão artística trágica do mundo, levando a um empobrecimento dos instintos, a um aviltamento da existência. Sócrates teria exagerado numa crença inabalável na ciência e nos poderes da razão: “uma profunda representação ilusória, que veio ao mundo pela primeira vez na pessoa de Sócrates – aquela inabalável fê de que o pensar, pelo fio condutor da causalidade, atinge até os abismos mais profundos do ser e que o pensar está em condições, não só de conhecê-lo, mas inclusive de corrigi-lo”. NIETZSCHE, Friedrich. *O Nascimento da Tragédia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 93.

No terceiro capítulo discutiremos a proposta de Nietzsche para uma educação do futuro voltada para a superação e criação, trazendo em voga um futuro melhor para as instituições de ensino, focalizando a figura de Schopenhauer como grande mestre e filósofo.

Lembramos que Nietzsche acolhe a frase de Píndaro para mostrar que o objetivo central de sua concepção pedagógica é que cada homem encontre seu eixo e desenvolva suas forças principais.

Assim, finalizaremos nossa pesquisa trazendo uma reflexão sobre a concepção nietzschiana sobre arte e educação focalizadas na primeira fase de seu pensamento, metafísico racional, a crítica que Nietzsche faz a educação da modernidade, o modelo de mestre e a tarefa do educador sinalizados por ele, pautados numa educação para a criação e superação humana.

Entretanto, deixamos claro, em nossas considerações finais, pontos que pensamos ser relevantes para nós, educadores contemporâneos, que nos fazem refletir sobre nossa atual condição dentro do panorama educacional vigente.

Destarte, esperamos que nossa pesquisa não fique somente guardada nas bibliotecas das universidades, mas que traga contribuições reais para a práxis educativa brasileira.

CAPÍTULO I

1-Educação e Poesia na Grécia Antiga e Clássica

A inspiração helênica na filosofia de Nietzsche pode ser francamente observada no conteúdo de sua obra, como na abordagem de seus temas principais. Por exemplo, em *Gaia Ciência* a admiração e o reconhecimento de Nietzsche sobre o valor da cultura grega ficam patentes:

“Oh, esses gregos! Eles entendiam do viver! Para isto é necessário permanecer valentemente na superfície, na dobra, na pele, adorar a aparência, acreditar em formas, em tons, em palavras, em todo o Olimpo da aparência! Esses gregos eram superficiais por profundidade! E não é precisamente a isso que retornamos nós, temerários do espírito, que escalamos o mais elevado e perigoso pico do pensamento atual e de lá olhamos em torno de nós, que de lá olhamos para baixo? Não somos precisamente nisso gregos? Adoradores das formas, dos tons, das palavras”¹⁰

A marcante presença dos gregos manifesta-se em sua análise, nas *Conferências Sobre Os Estabelecimentos de Ensino*, quando reflete sobre a educação na Alemanha de sua época, exatamente por ser a cultura grega inspiração para o projeto educacional sugerido por Nietzsche como alternativo para o modelo desses dias. Para Nietzsche, a cultura e a educação da Alemanha moderna, diferentemente da dos helenos, carecem de *estilo*: “A Alemanha do século XIX crê na verdade eterna de sua educação e no seu ‘estilo de cultura’, mas, na verdade, falta tal estilo, pois a cultura é a ‘unidade de estilo artístico em todas as manifestações vitais de um povo’”.¹¹

Na proposta de Nietzsche para a educação e nos métodos que lhe acompanham encontramos a idéia de que o estudo dos clássicos seria fundamental para um tipo de educação que promoveria uma cultura autêntica¹². Deste modo, Nietzsche prevê que seria necessário que surgissem intermediários para servirem de ponte entre a cultura grega antiga e os homens modernos.¹³

¹⁰ Nietzsche, F. *Gaia Ciência*, Prólogo IV. São Paulo: Cia das Letras, 2005

¹¹ Dias, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 1991, pp. 64-65.

¹² Nietzsche, F. *Escritos sobre a educação*. São Paulo: Puc/Edições Loyola, 2003, p. 19.

¹³ O jovem Nietzsche pensa que, na Alemanha da sua época, seria possível retomar o ensino dos gregos arcaicos, baseado no respeito pelas grandes questões da vida e não em uma cega e estéril erudição: “(...) sonha

Nietzsche elege como modelos entre seus contemporâneos àqueles que considerava os maiores expoentes da cultura literária alemã Goethe e Schiller. Dessa maneira, ele outorga um elevado valor à poesia. Além disso, Nietzsche considera a arte fundamental para a educação. Essa concepção não é de modo algum fortuita, pois está vinculada ao movimento cultural alemão inaugurado por Winckelmann em meados do século XVIII e que encontrou repercussão no projeto de criação de um teatro nacional defendido tanto por Goethe como por Schiller. Esses poetas, segundo a interpretação de Hegel¹⁴, foram os primeiros que souberam dar, à nação alemã, obras verdadeiramente poéticas, por terem origem em motivos populares e pelas quais se manifestava a singularidade do povo alemão.

Tais autores foram considerados modelos, não só por representarem a proposta de unificação alemã a partir da arte, mas também por Nietzsche compreender que a poesia seria o meio mais adequado, exato para a representação dos problemas fundamentais da existência humana.

Música, teatro e poesia são manifestações essenciais na proposta de Nietzsche para a construção de uma cultura autêntica, superior, a partir do renascimento da visão trágica do mundo. Proposta que é apresentada em *O Nascimento da Tragédia* e nas suas *Conferências sobre os Estabelecimentos de Ensino*, quando aborda a educação da Alemanha de sua época.

Para compreendermos a relação da arte e educação na filosofia de Nietzsche no período de sua juventude, é necessário perceber a grande influência que ele sofreu do movimento cultural alemão,¹⁵ o qual pretendia resgatar os ideais da Grécia Antiga como modelos para a construção de uma cultura elevada na Alemanha.

Neste sentido, é importante salientar que a concepção de Nietzsche sobre a educação e sua proposta para uma educação do futuro sofreu grande influência das idéias desenvolvidas por Schiller em sua obra intitulada *Cartas sobre a educação estética do homem*, na qual encontramos o primeiro escrito programático para uma crítica estética da

com um tipo de educação que não se afaste da vida. Admite que a árvore do conhecimento e da vida não são o mesmo, mas recusa a idéia de que devem estar separados”. DIAS, Rosa Maria. Op. Cit., p. 21.

¹⁴ Machado, R. *O Nascimento do Trágico – De Schiller a Nietzsche*. Rio de Janeiro: Ed Zahar, 2006, p.247.

¹⁵ Ibidem, p.9.

modernidade¹⁶. Schiller propõe resgatar a arte trágica como antídoto para a metafísica racional que passou a vigorar desde Sócrates no Ocidente.

Goethe também está presente no pensamento de Nietzsche em função de ser considerado o grande expoente do projeto de criação de um teatro nacional alemão que tem como modelo a arte trágica dos gregos antigos¹⁷. Goethe era profundamente interessado no papel das artes e da literatura na sociedade, bem como no tipo de obra artística que devia ser produzida na Alemanha. Schiller, por sua vez, defendia a idéia de que se em todas as peças alemãs predominasse um único traço essencial, se os dramaturgos alemães se colocassem de acordo, e apenas abordassem motivos populares, construindo um palco nacional, ter-se-ia uma nação, como havia acontecido na Grécia, onde o que atraía o povo para o teatro era o conteúdo patriótico das peças, o espírito nacional, o interesse do Estado e da elevada concepção sobre a essência humana que nelas se manifesta. O ideal defendido por Goethe e por Schiller está presente nas páginas de *O Nascimento da tragédia* e nas *Conferências sobre Os Estabelecimentos de Ensino*, uma vez que nelas encontramos uma defesa acalorada da arte, junto ao questionamento da razão e da ciência e da exagerada valorização do conhecimento.

Dentro desta vertente, podemos sinalizar o apreço de Nietzsche quando diferencia a cultura de massa da cultura popular, pois para este, as classes tidas como iletradas não poderiam ser contaminadas por valores decadentes de sua época.¹⁸

Nas obras acima citadas, verificamos uma crítica radical à metafísica socrático-platônica em função de ela ter subordinado a arte ao domínio da ciência. Essa concepção não reconhece aquilo que é fundamental na arte trágica, isto é, sua visão afirmativa do mundo, sua celebração da existência na sua totalidade. A arte trágica é, para Nietzsche, a única atividade que garante o acesso às questões fundamentais da existência. Este acesso, propiciado por esta experiência trágica, é o meio pelo qual o homem se prepara para enfrentar o medonho, os horrores da existência, transfigurando-os através da beleza.

Pretendemos esclarecer, portanto, a concepção de educação trágica que se encontra nas obras de Nietzsche. Nelas se observa a importância da música e da poesia como meio

¹⁶ Ibidem, p.8.

¹⁷ Ibidem, p. 9.

¹⁸ “(...) não é a cultura da massa que deve ser a nossa finalidade, mas a cultura de indivíduos selecionados (...)”. Nietzsche, Friedrich. *Escritos sobre educação*, Terceira Conferência, p. 90. Cf. também Rosa Dias. *Nietzsche educador*, p. 91.

de alcançar aquilo que Nietzsche – seguindo os passos de Schopenhauer - denominou de Uno Primordial, fundo da existência, ou essência da realidade.

Em *O Nascimento da Tragédia*, Nietzsche considera a arte como atividade “instintiva”, como força da natureza. A arte é compreendida por Nietzsche a partir dos dois instintos artísticos fundamentais da natureza, denominados por ele como instinto apolíneo e instinto dionisíaco. Nesta concepção encontramos uma forte influência daquele que foi considerado por Nietzsche como seu grande mestre, o filósofo Arthur Schopenhauer.¹⁹

Assim, apoiado nas idéias de seu mestre e de Wagner, Nietzsche considerará a música como espelho dionisíaco do mundo, interpretando-a. Como afirma Roberto machado:²⁰

“Schopenhauer define a música como conhecimento imediato da essência do mundo, como reflexo, reprodução, tradução, expressão imediata e universal da vontade, da vontade impessoal e universal, do ‘centro e núcleo do mundo’, da força que eternamente quer, deseja e aspira, força cega, caótica, caos originário. Wagner, que vê Schopenhauer como o primeiro a definir com clareza filosófica a diferença da música com relação às outras artes, por ser uma língua que todos podem compreender imediatamente, retoma a definição schopenhaueriana, ao considerar que na música é a própria idéia do mundo que se revela, alternando sofrimento e alegria, felicidade e dor”.²¹

A música é concebida como a arte dionisíaca por excelência, pela qual se exprime a fusão “cósmica” e a sensação da eterna unidade originária²². O contato com a dimensão originária se realiza na experiência trágica preparando o homem para enfrentar os problemas fundamentais da existência.

“Nietzsche no parágrafo 5 de *O Nascimento da Tragédia* distingue uma música apolínea e uma música dionisíaca. Como artista dionisíaco, o poeta lírico, antes de tudo, identificou-se ao Uno Originário, com sua dor e sua contradição, e

¹⁹ A influência de Schopenhauer sobre Nietzsche em *O Nascimento da Tragédia* fica patente com relação à apropriação que faz dos pares fenômeno-coisa em si, para pensar as duas forças artísticas da natureza. Nietzsche parte da teoria de Schopenhauer, desenvolvida na obra *O mundo como vontade e representação*, na qual somente pela música seria possível ter acesso imediato à Vontade (ao Uno Primordial na linguagem de Nietzsche).

²⁰ No estado dionisíaco, o homem se entrega ao universo, às forças cegas da natureza, como se estivesse tomado pelo hino à Alegria de Beethoven: “Se transmuta em pintura o jubiloso hino beethoveniano “à Alegria” e se não se refreia a força da imaginação, quando milhões de seres frementes se esponjam no pó, então é possível acercar-se do dionisíaco”. *O nascimento da tragédia*.

²¹ MACHADO, R. *O Nascimento do Trágico – De Schiller a Nietzsche*. p. 228

²² Nietzsche, F. *O Nascimento da Tragédia*. Trad. J. Guinsburg. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2005, p.44.

produziu a cópia desse Uno Originário em forma de música... em seguida essa música se tornou visível para ele como numa imagem onírica simbólica, sob a influência do sonho apolíneo”.²³

Diferentemente da arte dionisíaca, a música apolínea é um acompanhamento rítmico, pela cítara, dos poemas homéricos, definida como uma “arquitetura dos sons apenas insinuados”.²⁴

A compreensão de uma relação intrínseca entre a música e a poesia em Nietzsche manifesta a influência das idéias de Goethe e Schiller sobre o filósofo.

Para Schiller: *O sentimento se me apresenta no começo sem objeto claro e determinado; este só se forma mais tarde. Primeiro vem uma certa predisposição musical e só depois é que se segue a idéia poética.*²⁵

Esta anterioridade e a posição fundamental da música é reconhecida por Nietzsche como podemos verificar a partir do trecho a seguir:

“Como espelho musical do mundo, como melodia originária que agora procura uma aparência onírica paralela e a exprime na poesia. A melodia, portanto, o que há de primeiro e mais universal, podendo por isso suportar múltiplas objetivações em muitos textos... a melodia dá luz à poesia”.²⁶

Aponta-se aqui, a relação da poesia, esta que é concebida como filha da música, e a educação na Grécia no período homérico, onde toda a memória de um povo era conservada na poesia ritmada e através da qual o homem grego sensível aos horrores e terrores da existência foi capaz de criar, através da arte, um mundo olímpico capaz de embelezar tanto o homem como a vida na terra.

Em seguida analisa-se como, na concepção de Nietzsche, a Tragédia Ática, considerada como obra-prima da arte grega, pode promover uma educação baseada no saber trágico preparando o homem para enfrentar até mesmo as dores mais profundas, transfigurando-as.

²³ Machado R. *O Nascimento do Trágico. De Schiller a Nietzsche*. Editora Zahar: Rio de Janeiro, p. 231.

²⁴ Idem, p.229. In: *O Nascimento da Tragédia*. Trad.J.Guinsburg. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2005,

§2.

²⁵ *O Nascimento da Tragédia*. Trad.J.Guinsburg. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2005,§ 6.

²⁶ Ibidem, p.48.

Por fim, analisaremos o método educacional platônico expresso através da obra intitulada *A República* e as críticas que Nietzsche fez a esse modelo de educação puramente racional.

1.1 - Educação e Arte na Grécia Antiga

A Grécia ocupa lugar de destaque em face dos grandes povos do Oriente no que diz respeito à História da educação ocidental. Isto se deve ao fato de ter marcado o início de uma nova era em tudo o que se refere à vida dos homens em comunidade. Essa novidade fundamentada em princípios completamente novos cria a possibilidade daquilo que hoje conhecemos como cultura.

A Grécia pode ser considerada como berço, lugar de origem do que veio a se conceber como cultura, é um *seio* ao qual deve-se retornar para encontrar orientações sobre arte e vida cultural. Esse tipo de regresso é proposto por Nietzsche em seu projeto para uma educação do futuro, no qual o estudo dos clássicos é considerado fundamental para um tipo de educação que tenha como finalidade apoiar o surgimento do gênio e com isso a construção de uma cultura superior. Com esta proposta, Nietzsche não pretende um regresso aos clássicos no sentido de imitá-los, mas tem o objetivo de indicar que o modelo helênico até os dias atuais é o paradigma de uma cultura autêntica, pois foi alimentado pelas experiências e tradições de seu próprio povo.

A Antiguidade Grega é compreendida por Nietzsche como aquela que foi capaz de criar uma cultura autêntica através da força criativa e plástica de seus grandes homens; ela seria o modelo perene de toda grande cultura: “(...) a verdadeira e única pátria da cultura, a Antigüidade grega”.²⁷

Para esclarecer esta proposta nietzschiana, focalizaremos, agora a Grécia Antiga para analisar como era concebida a educação e qual sua ligação com a arte.

O termo grego *Paidéia* irá nos auxiliar nesta análise, pois é fundamental para entender o processo de formação do homem grego. Este termo congrega vários sentidos referentes a algumas expressões modernas, como *cultura, tradição, literatura, educação*.

²⁷ Nietzsche, F. *III Consideração Intempestiva. Schopenhauer educador*. In: *Escritos sobre educação*. Trad. Noeli Sobrinho. São Paulo: Ed. PUC/Loyola, 2003, p. 78.

Dessa forma, sob a égide do conceito de Paidéia não haveria distinção entre arte e educação, isto é, entre poesia e formação cultural do indivíduo.

Embora possamos dizer que não existia distinção entre a literatura e a educação, a primeira não deve ser concebida aqui como fazendo parte daquilo que consideramos como arte, mas tem um significado muito maior. No entanto, é também possível investigar se a ela não podemos referir algo que é considerado como característico da arte, isto é, se não foi exatamente pela literatura que o homem grego foi capaz de dar espaço aos seus anseios do novo.

Nesta hipótese, apesar de considerarmos a literatura como meio privilegiado para a transmissão da tradição, das lendas e das histórias do povo grego, ela compõe-se assim como uma espécie de manual de formação, no qual também podemos encontrar espaço para o novo. Este espaço decorre da capacidade criativa e plástica do poeta para organizar os conteúdos desta tradição gestando formas diferenciadas, que traduzissem as mudanças ocorridas ao longo do tempo no seio da comunidade.

Reconhecer a relação profunda existente entre literatura e educação na Grécia Antiga não nos leva a negar o caráter criativo, autônomo e formativo da arte, no modo como o poeta apresenta o manancial de histórias de seus heróis, das lendas e da tradição e normas do povo. De certa forma, a maneira singular como ele os organiza, gestando nas suas obras a imagem de um tipo elevado de homem, evidencia sua capacidade criativa que busca não só a conservação de um tipo ideal de vida. Na literatura, encontramos também um outro aspecto, aquele que possibilita, dentro dos limites inerentes a uma cultura, a procura de certos anseios surgidos na comunidade. Esta mobilidade é algo próprio de uma cultura que escapa da fixidez que levou à decadência e extinção de grandes impérios. Como afirma Jaeger, em *Paidéia - A formação do Homem grego*²⁸, é fundamental a estabilidade das normas que organizam a cultura de um povo, mas essa estabilidade preservada intacta, sem mudanças, pode paradoxalmente vir a ocasionar exatamente sua destruição.

“À estabilidade das normas válidas corresponde à solidez dos fundamentos da educação. Da dissolução e destruição das normas advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer ação educativa. Acontece isto quando a tradição é violentamente destruída ou sofre a decadência interna. Sem dúvida, a estabilidade não é indício seguro de saúde, porque reina também

²⁸ Jaeger, W. *Paidéia – A formação do Homem Grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

nos estados de rigidez senil, nos momentos finais de uma cultura: assim sucede na China confucionista pré-revolucionária, nos últimos tempos da Antiguidade, nos derradeiros dias do Judaísmo, em certos períodos da história das Igrejas. É monstruosa a impressão gerada pela fixidez quase intemporal da história do antigo Egito, através de milênios; mas também entre os Romanos a estabilidade das relações sociais e políticas foi considerada como o valor mais alto e apenas se concedeu justificação limitada aos anseios e ideais inovadores”....²⁹

A literatura era o meio privilegiado pelo qual a tradição do povo grego era conservada, mas também se tornou o meio pelo qual o anseio do novo encontraria espaço. Além do mais, essa vontade de mudança sempre foi imprescindível para a mobilidade das normas e costumes que são expressões de um povo vivo.

Nietzsche parece ter reconhecido essa capacidade plástica e criativa presente na arte dos poetas gregos e, por isso, em sua concepção educacional, voltada para a formação de um homem criativo, vai salientar a relação da educação com a arte, presente nos helenos arcaicos.

Mas o que era efetivamente transmitido através da literatura, que serviu de base para a construção da cultura grega? Quais os valores, os ideais que propagavam? Qual o tipo de homem formavam? As respostas a essas questões exigem um maior aprofundamento sobre a educação na Grécia Antiga. A seguir, focaremos essa questão.

A função da educação é semelhante em muitos povos. Nas práticas educativas de diversas culturas encontramos uma orientação tanto teórica como prática para orientar a vida coletiva e individual: mandamentos relativos à religião, à família, aos estrangeiros, assim como orientações e regras de prudência, para viver em harmonia. Além disso, é através desse conteúdo que os homens têm contato com certos conhecimentos e aptidões desenvolvidos no meio de seu povo. Entre os gregos também foi assim.

Nos sistemas educativos, vemos que se transmitem orientações gerais de diversa índole. Nos gregos, a situação não foi diferente. Os princípios que orientam os procedimentos corretos para com os deuses, os pais e os estranhos, as regras das artes e dos ofícios, eram transmitidos na antiqüíssima tradição oral contidas nos poemas de Homero e de Hesíodo, especificamente nos cantos dos poemas homéricos. Além do mais, nessas narrativas encontramos claramente definido um tipo ideal de homem.

²⁹ Idem, p. 5.

A formação desse tipo ideal de homem manifesta-se na sua conduta social, assim como na sua atitude. Nem uma nem outra nasceram ao acaso, mas foram fruto de grande esforço e disciplina. A idéia de formação de um tipo determinado de homem leva a pensarmos que, para essa sociedade, a diferença de classes era algo *natural*, fruto desta formação, isto é, que privilegiava um homem idealizado proveniente de uma classe superior. No caso da Grécia, constatamos a formação de uma aristocracia, cujos valores e conduta eram transmitidos pela poesia e preservados na *polis*; esse sistema social grego colocava a nobreza no cume da estrutura societária:

“É fato fundamental da história da formação que toda a cultura superior surge da diferenciação das classes sociais, que por sua vez se origina da diferença natural de valor espiritual e corporal dos indivíduos... A nobreza é a fonte do processo espiritual pelo qual nasce e se desenvolve a formação de uma nação.”³⁰

Na Grécia Antiga, o nascimento de um ideal de homem superior se vincula ao surgimento de aristocracia. Segundo Jaeger, a formação, a preservação de valores através da *paidéia* não é outra coisa senão a forma aristocrática, cada vez mais espiritualizada, de uma nação³¹.

Se for tomando como modelo a aristocracia que surge o ideal de homem superior, então podemos indagar: qual o valor que os define? Quem pode ser considerado superior? Qual sua feição? Quais suas virtudes?

O conceito de *areté* que, remonta aos tempos mais antigos, exprime o mais alto ideal cavalheiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro. A formação do cavaleiro se constitui no ideal de educação dessa época.

É importante notar que Nietzsche em uma obra do período maduro de sua filosofia, *Genealogia da Moral*, focaliza justamente a origem do homem nobre. Na Primeira Dissertação, “Bom e mau”, “Bom e ruim”, que compõe esta obra, ele comenta as várias características que definem o homem nobre, a partir de suas investigações sobre a origem do conceito “bom”, estritamente relacionado com a aristocracia. Para ele, *bom* e *nobre* são termos que tiveram uma origem comum. Vejamos sua hipótese:

³⁰ Ibidem, p. 24.

³¹ Ibidem, p. 25.

“(…) que significam exatamente do ponto de vista etimológico, as designações para “‘ bom’ cunhadas pelas diversas línguas? Descobri então que todas elas remetem à mesma transformação conceitual – que, em toda parte, “nobre”, “aristocrático”, no sentido social, é o conceito básico a partir do qual necessariamente se desenvolveu ‘bom’, no sentido de ‘espiritualmente bem-nascido’, ‘espiritualmente privilegiado’... nas palavras e raízes que designam o ‘bom’, transparece ainda com freqüência a nuance cardeal pela qual os nobres se sentiam homens de categoria superior... Mas também segundo um traço típico *do* caráter: e é este caso que aqui nos interessa. Eles se denominam, por exemplo, como ‘os verazes’; primeiramente a nobreza grega, cujo porta-voz é o poeta Teógnis de Megara. A palavra cunhada para este fim, (bom, nobre), significa,, segundo sua raiz, alguém que é, que tem realidade, que é real, verdadeiro; depois, numa mudança subjetiva, significa o verdadeiro enquanto veraz: nesta fase da transformação conceitual ela se torna lema e distintivo da nobreza.”³²

A superioridade de homem aristocrático é apontada, por Nietzsche, como traço marcante de um tipo de homem que ele também considera como ideal. Os nobres representam, para Nietzsche, homens superiores pela postura afirmativa que adotam frente ao mundo e perante si mesmos. Neles está presente a “consciência” de sua superioridade, mas também esta a “sensação de liberdade”, conseqüência direta de sua capacidade de cumprir com a palavra empenhada, de se responsabilizar por seu futuro.³³

“O orgulhoso conhecimento do privilégio extraordinário da responsabilidade, a consciência dessa rara liberdade, desse poder sobre si mesmo e destino, desceu nele até a sua mais íntima profundidade e tornou-se instinto, instinto dominante – como chamará ele a esse instinto dominante, supondo que necessita de uma palavra para ele? Mas não há dúvida: este homem soberano o chama de consciência. (...) Sua consciência?... Já se percebe que o conceito de ‘consciência’, com que deparamos aqui em sua manifestação mais alta, quase desconcertante, tem uma longa história e variedade e forma atrás de si”³⁴

Não é difícil imaginar a relação entre este tipo de homem ideal apontado pela tradição, através da poesia de Homero, e aquele que surge das hipóteses genealógicas nietzschianas. Homens raros, nos quais divisamos o ideal do nobre guerreiro que servia de inspiração, de modelo de conduta para o povo grego. Os grandes heróis da *Ilíada* refletem essa nobreza física e espiritual que deverá ser valorizada e admirada não somente na época de Nietzsche, ao longo de toda a história ocidental. Neste sentido, a *areté grega* tornou-se

³² Nietzsche, F. *Genealogia da Moral. Primeira Dissertação*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 1998, pp.21-22.

³³ Idem, p.50.

³⁴ Ibidem, p.49.

uma pauta de conduta, um modelo educativo para diversas sociedades, em diversas etapas da história.

Portanto, o tema da *areté* é essencial para os estudos sobre a história da educação uma vez que influenciaram práticas educativas de povos diversos, desde a época dos helenos. Este remonta aos tempos mais antigos e, também, sua relevância está expressa nos poemas que retratam a antiga cultura aristocrática helênica, refletida nas obras do grande poeta épico, Homero. Mas o painel da cultura grega, criado pelo poeta, a partir da complexidade do conteúdo das sagas de seus heróis, das lendas e das normas e regras erigidas por seu povo não se reduz apenas a orientações prático-morais comuns a todos. Estes poemas representam algo muito mais abrangente: uma verdadeira obra de arte no sentido em que foi através deles que o gênio grego outorgou elevados sentidos a todos os aspectos da existência.

Este tipo de interpretação da existência a partir da arte pode ser observado no modo como o poeta apresenta os deuses olímpicos. A sensibilidade artística do homem grego foi capaz de criar deuses que enaltecem a figura do próprio homem. Diferentemente de outras mitologias de origem oriental, como o judaísmo e o cristianismo, não existia para o grego antigo o grande hiato que separa o deus dos homens.³⁵ A sociedade dos deuses olímpicos reflete a sociedade aristocrática, o que por si só expressa a posição afirmativa, a virtude dessa classe de nobres.

Força, coragem heróica, a conjugação de nobreza com a bravura militar, habilidade e destreza são fundamentais para a *areté* grega. Mas, além desse sentido concreto, que gera ações específicas, ela também tem um sentido ético mais geral, pelo qual transparece um conjunto de normas de conduta que guiam homens de superior condição. A virtude, *areté*, é a característica que eleva o herói acima do homem comum.

Na ética aristocrática observamos uma perspectiva singular sobre o dever. Está relacionada à postura do nobre frente à vida e perante si mesmo, que dimana de uma sensação interna de superioridade. Nietzsche irá definir essa postura como a mais nobre forma de consciência³⁶.

³⁵ Moura, Teresa Cristina M. de Jesus. *A perspectiva nietzschiana da culpa*. Rio de Janeiro, 2002, Dissertação de Mestrado em Filosofia. CFCH-PPGF, UERJ

³⁶ Nietzsche, F. W. 2ª Dissertação. In: *Genealogia da moral - Uma polêmica*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 1998. p.50.

O tipo nobre de homem, conforme retrata Nietzsche na *Genealogia da Moral*, e os heróis da *Iliada* possuem características comuns. São homens que não separam felicidade da ação, homens que, por sua postura afirmativa, são capazes de modelar o mundo, de avaliarem a partir de si mesmos e, portanto, de serem livres. Esse ideal aparece também nas indicações de Nietzsche para uma educação para o futuro, uma vez que, segundo ele, o aluno deve ser educado para tornar-se “veraz”, para viver com autenticidade. Assim como os heróis, o homem deveria ser educado para proferir votos, palavras e realizar ações justas e heróicas.

A educação do homem grego impõe uma dura disciplina na medida em que necessitam ser duros e implacáveis para alcançar a vitória, mas essa luta não se restringe a seus inimigos. Os gregos são formados principalmente para serem vitoriosos entre os seus pares.

A luta dos nobres por serem vitoriosos, isto é, a luta pela manutenção da virtude grega não se restringe apenas à superação física do adversário, mas ao duro exercício da nova conquista, a *areté*. Isto significa que o esforço e a vida inteira desses heróis consistem em uma luta incessante pela supremacia entre pares, uma disputa para alcançar o reconhecimento, a vitória. Até na paz se mostra a satisfação da rivalidade viril, ocasião para cada um manifestar-se em jogos guerreiros. Esse caráter agonístico da nobreza grega é alvo focado por Nietzsche em *Ágon em Homero*. O filósofo exalta a ambição e disputa como estímulo para a educação; ele denomina a valorização da disputa e o confronto inter-pares como *pedagogia popular helênica*:

“(...) um meio de estímulo: eliminam-se aqueles que sobressaem, para que o jogo da disputa desperte novamente: um pensamento que é inimigo da ‘exclusividade’ do gênio, em sentido moderno, mas supondo que, em um ordenamento natural das coisas, há sempre vários gênios que se estimulam mutuamente para a ação, assim como se mantêm mutuamente nos limites da medida. É esse o germe da noção helênica de disputa: ela detesta o domínio de um só e teme seus perigos, ela cobiça como proteção contra o gênio – um segundo gênio. Todo talento deve desdobrar-se lutando, assim ordena a pedagogia popular helênica, enquanto os educadores atuais não conhecem nenhum medo maior do que o do desencadeamento da assim chamada ambição.”³⁷

³⁷ Nietzsche, F. *Cinco Prefácios para cinco livros não escritos*. Trad. Pedro Sússekind. Rio de Janeiro. Companhia das Letras, 1996.

Na *Iliada* encontramos indicações de um modelo educativo acorde com as exigências aristocráticas da disputa e do confronto inter-pares. Mas, junto com a preocupação que esse tipo de educação almejava favorecer a vida prática (a ação, a disputa, a vida guerreira), a nobreza do espírito também era fundamental nessa proposta pedagógica.

Pode-se observar o cuidado pelo aperfeiçoamento espiritual na educação aristocrática ao lembrar o episódio da *Iliada* no qual o velho Fênix, educador de Aquiles, o herói-protótipo dos gregos, se preocupa com as condições morais do guerreiro, que deviam estar articuladas com as capacidades bélicas e com a capacidade para agir adequadamente na *polis*. Nesse episódio, Fênix recorda ao jovem o fim para que foi educado: “*Para ambas as coisas: proferir palavras e realizar ações*”.³⁸ Neste ponto, encontramos o sentido essencial da educação helênica: formar para a eloquência e para o agir equilibrado e justo. Além disso, essa formação tem como virtude fundamental o cultivo da honra cavalheiresca. “*Sabe-se que os homens aspiram à honra para assegurar o seu valor próprio, a sua areté*”.³⁹

Jaeger destaca que a honra é um valor comum aos deuses e aos nobres “*Até os deuses reclamam a sua honra... Os deuses de Homero são, por assim dizer, uma sociedade imortal de nobres;... Honrar os Deuses e os homens pela sua areté é próprio do homem primitivo*”.⁴⁰

Finalmente, é importante frisar que no conceito de *areté* se fundamenta o caráter aristocrático do ideal de formação do homem grego. Nesse conceito de virtude, que guia toda a *pedagogia popular helênica*, a capacidade para a disputa, para o confronto heróico se correlaciona também com a condição espiritual de produzir belos discursos, de exprimir-se com correção, com equilíbrio e beleza.

Agora, focaremos alguns aspectos da obra homérica para aprofundarmos as características desta formação na era arcaica helênica.

1.2- A Enciclopédia Homérica, o manual para a educação do homem grego.

“(...) avesso à erudição acadêmica, o jovem professor Nietzsche sonha com um ideal de educação que o estudo dos gregos lhe revelara, uma educação ancorada

³⁸ Jaeger, W. *Paidéia – A formação do Homem Grego*. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo. Martins Fontes, 2001, p. 29.

³⁹ Idem, p. 31.

⁴⁰ Ibidem, p.32.

nas experiências de vida de cada indivíduo em que os modos de vida inspiram maneiras de pensar e os modos de pensar criam maneiras de viver”.⁴¹

A compreensão da função formativa da poesia épica de Homero pode ser observada já a partir do primeiro livro da *Iliada*⁴². Realizaremos uma síntese deste livro para tentar esclarecer a função da narrativa homérica para a transmissão e recriação dos valores e costumes gregos.

A *Iliada* de Homero narra a presença dos Gregos em Tróia e detalha a tomada de uma cidade vizinha e a partilha dos espólios. O rei Agamêmnon apropria-se da filha de um sacerdote de Apolo. Apesar das súplicas do pai, o monarca decide não devolvê-la. O deus Apolo, se sentindo ultrajado pela afronta feita ao sacerdote, lança uma praga sobre as hostes gregas. Imediatamente, é convocada uma assembléia para tentar equacionar aquela tensa situação. Calcas, o vidente, incitado pelo eminente guerreiro Aquiles, relutante revela a verdade da situação. O adivinho sentia muito medo de que, ao revelar a verdade, corresse o risco de ser morto pelo Rei Agamêmnon. O comandante-em-chefe teria que devolver a moça para que a praga cessasse. Essa proposta enraiveceu Agamêmnon, já que ele a tomou como uma parte do espólio; para abdicar dela, pediu ao menos uma compensação. Aquiles observou que, naquele momento, não havia nada que pudesse ser dado em troca, a menos que a distribuição dos espólios fosse desfeita. Isso irritou mais ainda Agamêmnon, que ameaçou tomar o botim do próprio Aquiles, a linda jovem Briseis. Nesse momento, a ira de Aquiles explodiu. Ele quase mata o Rei e, então, jura retirar-se da guerra. Ele não se revolta apenas contra o comandante, mas fará com que os gregos paguem pela afronta à sua coragem. O velho respeitado Nestor intervém, tentando resolver a contenda. Ambos os lados, como ele dá a entender, cometeram erros. Mas os dois homens poderosos ignoram seu apelo. Aquiles retira-se para sua tenda e assiste aos mensageiros de Agamêmnon levarem Briseis. Então, leva sua queixa a sua mãe, a sereia Tétis, que, na praia, promete interceder junto a Zeus. O rei do Olimpo e dos homens irá interceder para que a retirada de Aquiles produza graves conseqüências. A divindade consegue que a vitória mude para as hostes troianas. Enquanto isso, concluem-se os arranjos solenes para a devolução da filha do sacerdote. A cena posterior acontece no Olimpo, onde Tétis faz seu apelo. Zeus o

⁴¹ Dias, Rosa. *Nietzsche educador*. Rio de Janeiro: Scipione, 2003, p.32-3.

⁴² Obra de Homero, formada de 26 cantos, onde é narrada a história da guerra de Tróia, travada entre gregos e troianos.

concede, embora com relutância, pois sabe que sua própria esposa, Hera, não quer que os troianos vençam o combate, nem mesmo temporariamente. De fato, Hera descobre o que ele prometera, o que provoca uma discussão áspera entre os cônjuges no Olimpo. No entanto, a briga é rapidamente resolvida a favor de Zeus: ele ameaça esmagá-la se ela não deixar de interferir na situação. Um dos seus filhos lhe aconselha acatar Zeus e a tensão desfaz-se. Os demais membros da família divina, que tinham presenciado essa cena tensa, esquecem o conflito e dispõem-se a jantar. Após os conflitos, retorna a tranquilidade, cai a noite e todos vão dormir.

Uma vez realizada a síntese desta primeira parte da obra homérica, iremos examinar, neste trecho, quais as tradições, os costumes e os hábitos transmitidos. Pretendemos evidenciar que a *Iliada* pode ser compreendida não somente como obra literária, mas também como “enciclopédia” da educação do homem grego.⁴³

No entanto, seguindo a interpretação de Nietzsche sobre a poesia épica, podemos perceber que o fundamental desse estilo de poesia consiste em expressar um determinado tipo de instinto artístico que promoveu o embelezamento até mesmo dos atos mais cruéis dos homens, dos aspectos mais problemáticos da existência. Nesta expressão artística vemos surgir a figura do herói, exemplo e personificação do tipo humano ideal. Trata-se do guerreiro que irá alcançar a imortalidade por meio de sua glória e de sua fama, destacando-se sobre todos por suas características nobres.

As figuras de Aquiles, Agamemnom e Ulisses são alguns dos mais importantes exemplos do tipo heróico e seus atos e posturas expressam o modo como o homem grego soube controlar a violência e o sofrimento por meio da adoção de uma atitude apolínea, de medida e de equilíbrio. Em outras palavras, o apolíneo insta ao equilíbrio, ao autocontrole, ao respeito às normas da cidade.⁴⁴ Nesta obra prima de Homero, *Iliada*, fica evidenciada a presença dos instintos artísticos apolíneos: os heróis, para além das paixões, reconhecem a medida, as normas da guerra e da moral cidadã.

Primeiramente, o poema descreve uma contenda portentosa, uma grande disputa que fornece o tema central de toda a sua história. Nossa proposta é tentar interpretar o poema como um aspecto essencial da *paideia* helênica, como uma espécie de compilação

⁴³ Havelock, E. *Prefácio a Platão*. São Paulo: Papirus, 1996, p.79.

⁴⁴ Em *O Nascimento da Tragédia*, 1, Nietzsche caracteriza a atitude apolínea pelo *princípio de individuação* – “conhece-te a ti mesmo” e pelo respeito à medida: “Não te excedas”.

de conhecimentos herdados, como material indispensável para a constituição de uma cultura. Para tanto, a seguir tentaremos esclarecer se podemos enquadrá-la como uma espécie de “enciclopédia” na qual encontramos uma coleção variada de costumes, convenções, prescrições e procedimentos, comuns aos integrantes da *polis*.

A narrativa de Homero começa com um conflito entre dois homens poderosos, Agamêmnon e Aquiles, a partir do qual o destino do grupo será definido. De acordo com as decisões tomadas a partir deste conflito o destino dos gregos será traçado. Como afirma Havelock⁴⁵, *suas ações e pensamentos perturbam a conduta e afetam o destino da sociedade na qual se movem*. No entanto, ambos são controlados pelas convenções daquela mesma sociedade. É possível perceber que este tipo de poesia diz respeito tanto ao político, quanto a um veículo para ilustração da lei pública, na medida em que expressa a organização governamental da sociedade dos aqueus.

A disputa só pode surgir a partir da observação rigorosa das regras estabelecidas para o caso do espólio de guerra. Agamêmnon comete um sacrilégio que poderia facilmente ser expiado pela devolução da moça em troca de um resgate. Mas ele rejeita a oferta do pai e os termos de Apolo e com isso o castigo da peste cai sobre o seu exército. O caminho encontrado para suspender o castigo impingido por Apolo é a devolução da moça. O rei Agamêmnon poderia fazer isso sem perder seu prestígio, se essa mulher não fosse o *botim* correspondente aos espólios de uma cidade saqueada e de que a distribuição dessas cotas era regulada por uma convenção rígida, que dava preferência, no direito de escolha, aos homens de condição superior. Mas, aí começa o problema: Agamêmnon exige com justiça uma compensação, se tiver que abdicar da propriedade da moça. O único recurso seria desfazer toda a partilha anterior e começar de novo, o que obviamente geraria um verdadeiro caos entre os aqueus. A personagem de Aquiles aparece nesse momento para recordar as enormes dificuldades de promover a redistribuição dos espólios e para lembrar também a convenção que regula a partilha: *“De que maneira os Aqueus poderão te ofertar nosso prêmio? As presas das cidades saqueadas já estão distribuídas. Nem é apropriado o povo querer novamente reunir isso tudo”*.⁴⁶

Em outra passagem, a questão da importância da manutenção dos costumes aparece de forma mais nítida. Trata-se do momento em que Aquiles jura retirar-se da luta.

⁴⁵ Idem, p.84.

⁴⁶ Ibidem, p.85, nota 11.

Deste modo, o herói subverte a ordem social opondo-se ao desejo de um soberano. Embora tenha sido educado para aceitar a palavra do rei como inquestionável, Aquiles desafia o código aristocrático desconhecendo sua soberania.

“Por este cetro que ramos nem folhas jamais, em verdade,
Reproduziu, desde que foi, na montanha, do tronco arrancado,
E que jamais brotará, pois o bronze, de vez, arrancou-lhe
A casca e as folhas – a vida – e que os filhos dos nobres Aqueus,
Quando em função de juizes, empunham, fazendo que valham As leis de Zeus
E os preceitos – solene é, repito, esta jura! –
Há de chegar o momento em que todos os nobres Aqueus
Hão de gritar por Aquiles.”⁴⁷

Nesta passagem vemos a ira de Aquiles ser interrompida por uma consideração sobre o cetro como símbolo de autoridade; como ir à floresta e cortá-lo, qual a sua forma e quem tem o direito de empunhá-lo. A função essencial daquele que empunha esse cetro é exposta claramente.

Na seqüência das ações, Nestor tenta apaziguar os ânimos de Aquiles advertindo-o da seguinte maneira:

“Nem tu, filho de Peleus, presumas que podes, assim, antepor-te
Ao soberano, porque sempre toca por sorte mais honras
Ao rei que o cetro detém, a quem Zeus conferiu glória imensa.
Se é, em verdade, robusto, e uma deusa por mãe te enaltece,
Agamêmnon é bem mais poderoso, porque sobre muitos
Domina”.⁴⁸

A observação de Nestor aponta para as relações fundamentais que garantem a estabilidade da organização social. A autoridade de um rei deve ser mantida justamente porque ele é soberano, e não porque possa ser superior fisicamente. A sanção da organização divina está por trás desse arranjo. O cetro que ele porta constitui o símbolo exterior de sua autoridade.

A imagem de Zeus perante o pedido de Tétis (mãe de Aquiles) expressa o paradigma que orienta o comportamento que deve ser adotado frente a um solicitante. Nessa ocasião, Zeus escuta o apelo de Tétis e o aceita com uma leve inclinação de sua cabeça, realizando o seguinte comentário:

⁴⁷ Ibidem, p. 85, nota 12.

⁴⁸ Ibidem, p. 86, nota 13.

“Para que tenhas confiança, far-te-ei o sinal com a cabeça,
 Que é o mais seguro penhor com que aos deuses eternos me obrigo.
 Pois fatalmente se cumpre, jamais pode ser duvidoso
 Nem revogável quanto eu prometer sacudindo a cabeça”.⁴⁹

Zeus destaca o valor dos gestos, que provém de uma convenção muito antiga, pois um sinal de assentimento com a cabeça, realizado em público, tinha a validade de um compromisso diante dos presentes. É possível comparar a atitude de Zeus perante o pedido como similar àquela que os humanos deveriam tomar na mesma situação. Vemos assim que a organização divina constitui uma projeção da humana.

Outro exemplo de que a poesia fornece subsídios para a educação e formação do homem grego antigo, o encontramos na fala de Calcas ao descrever o comandante Agamêmnon: “o guerreiro que mandam nos Aqueus todos e a quem os Argivos de grado obedecem”.⁵⁰ Podemos deduzir, a partir da fala de Calcas, a posição política ocupada por Calcas que continua a alardear e demarcar a posição do rei: “*Contra os pequenos, se acaso se agasta, é o rei sempre excessivo. Pois, muito embora refreie os impulsos da cólera um dia Continuamente revolve no peito o rancor contido*”.⁵¹

Nos exemplos citados acima podemos observar o modo de relacionamento político pelo qual a sociedade esperava ser governada. Esses constituem uma pequena amostra dos numerosos enunciados semelhantes que ocorrem no desenrolar da *Iliada* e da *Odisséia*⁵². Observando-os a partir de uma perspectiva política, isto é, circunscrevendo-os nas relações legais e sociais entre cidadãos, no entanto, devemos notar que neste caso a lei estabelecida contrapõe-se à religiosa como no caso da recusa de Agamêmnon ao pedido do sacerdote. Porém a organização religiosa pode ter exigências próprias, com as quais podem entrar em conflito o orgulho e a paixão humanos.

Não se pode perder de vista que os arranjos políticos devem conformar-se a essas exigências, mas podem surgir situações em que as reivindicações de um cidadão são compatíveis com as de outro, como no caso de Agamenon e Briseis. O que vemos é que o poeta faz questão de lembrar que tanto as necessidades puramente políticas com o exército

⁴⁹ Ibidem, p.86.

⁵⁰ Ibidem, p.86, nota 15.

⁵¹ Ibidem, p.86, nota 16.

⁵² *Odisséia* – poema épico de Homero.

e as que se referem à organização religiosa são fundamentais. Ambas as orientações devem ser acolhidas para que as prescrições e procedimentos por elas apregoados sejam fixados em nome da perpetuação da tradição.

No entanto, para compreendermos melhor como a poesia foi um meio para a perpetuação da tradição, como veículo formativo responsável da transmissão da *paidéia* helênica, é importante analisarmos os procedimentos orais próprios deste período. Talvez o mais importante a ser ressaltado esteja no modo como em toda narração homérica da famosa Guerra de Tróia encontramos um elogio ao homem e à vida. Esse talvez seja o meio pelo qual o homem grego antigo aprendeu a embelezar a vida, transfigurando-a.

E neste caso devemos mencionar aquele que Nietzsche denominou como instinto artístico apolíneo que joga sobre a realidade um manto (o *véu de Maia*, como afirmava Schopenhauer)⁵³, no intuito de tornar a vida possível e não se render à sabedoria popular de Sileno, o companheiro de Dioniso que revela rindo que o bem supremo, impossível ao homem, é não ter nascido, e que o segundo dos bens, ainda acessível, é morrer o quanto antes.⁵⁴ A luz de uma ilusão, os deuses olímpicos épicos são como miragens artísticas que tornam a vida desejável. Essa é a grande lição que a arte apolínea pode oferecer aos gregos antigos.⁵⁵ Mas, embora a princípio possamos interpretar que o elogio de Nietzsche à epopéia como modo artístico de dar sentido à vida pela expressão de uma superabundância de forças própria do indivíduo heróico, não devemos esquecer que não é ele o meio pelo qual o homem alcançará um saber bem mais importante e profundo, o saber trágico.

⁵³ Nietzsche adota a interpretação schopenhaueriana que cinde a realidade em aparência e essência, fenômeno e Uno-Primordial: “(...) me sinto impelido à suposição metafísica de que o verdadeiramente-existente e Uno-primordial, enquanto o eterno-padecente e pleno de contradição necessita, para a sua constante redenção, também da visão extasiante, da aparência prazerosa (...)”. *O Nascimento da Tragédia*.

⁵⁴ Nietzsche alude a Sileno, companheiro de Dioniso, sátiro das florestas, que compelido pelo rei Midas a desvendar qual era o supremo bem para o homem, traduz a sabedoria pessimista popular: “Estirpe miserável e efêmera, filhos do acaso e do tormento! Por que me obrigas a dizer-te o que seria para ti mais salutar não ouvir: O melhor de tudo é para ti inteiramente inatingível: não ter nascido, não *ser*, nada *ser*. Depois disso, porém, o melhor para ti é logo morrer”. *O nascimento da tragédia*.

⁵⁵ Machado destaca o valor aparente da arte, como intensificador da existência: “Mascarando a essência, a vontade, verdadeira realidade, a beleza é uma intensificação das forças da vida que aumenta o prazer de existir”. Machado, Roberto. Op. Cit., p. 19.

O saber trágico, para Nietzsche, reconhecidamente como aquele que oferece ao homem a possibilidade de compreender os principais problemas da existência, é o caminho para a construção de uma cultura autêntica a partir de uma necessidade vital.⁵⁶

A arte épica, puramente apolínea, é considerada por Nietzsche como de enorme valor por embelezar a vida. Ela permite ao homem manter uma postura sempre afirmativa perante a vida e a si mesmo, mantendo-o na individualidade. Mas, a afirmação proposta pela arte apolínea não é, segundo Nietzsche, integral. A arte apolínea não é capaz de proteger o homem da terrível dor, do sofrimento, da morte, pois funciona apenas como encobrimento, como véu. Para Nietzsche, o saber que advém da arte apolínea é parcial, por deixar de lado algo que não deve ser ignorado e que fatalmente acaba por se impor: a outra força artística da natureza, o dionisíaco. E somente quando esses dois instintos artísticos da natureza vierem a se abraçar na obra-prima da arte grega, isto é, na tragédia, é que poderemos falar de um tipo de sabedoria que será revelada não através de conceitos, mas através da música, da poesia e da dramatização.

Vejamos agora como, na concepção nietzschiana, a tragédia seria o meio para alcançar este saber fundamental para a construção de uma cultura calcada nos moldes gregos.

1.3 - Tragédia – arte e educação

“O paradigma mais profundo que se oculta no fundo da abordagem pedagógica de Nietzsche na época destas conferências é aquele que estabelece a luta e o amálgama das forças dionisíacas e apolíneas nas realizações humanas, paradigma já presente no Nascimento da Tragédia publicado em 1872. Portanto, quando se trata de considerar a formação intelectual dos indivíduos, se deve sempre levar em conta estes impulsos, um que vem do abismo inexpugnável do inconsciente e do corpo e outro que forma as imagens do mundo na consciência, pois eles são primordiais e indestrutíveis.”⁵⁷

Para compreendermos com clareza a relação entre os instintos artísticos da natureza, constitutivos da Tragédia, que se vinculam à concepção de educação nietzschiana, é importante que primeiramente tenhamos alguns comentários sobre o que realmente

⁵⁶ Cultura autêntica aparece nos *Escritos sobre Educação* com o objetivo a ser alcançado através da produção de gênios, dos homens raros que obtém do povo, da canção popular o material necessário para criar obras de caráter universal e eterno.

⁵⁷ Noeli Correia de Melo Sobrinho. In: Apresentação de Nietzsche, F. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Loyola, 2003, p.34.

representam essas forças na estrutura da tragédia e, acima de tudo, tentamos elucidar o seu significado no fenômeno trágico.

Realizaremos algumas observações sobre *O Nascimento da Tragédia* como expediente para compreensão da relação concebida por Nietzsche entre arte e educação, na época trágica dos gregos.

Em *O Nascimento da Tragédia* Nietzsche introduz uma nova concepção metafísica da arte. A arte deixa de ser considerada atividade do espírito, como na interpretação de Hegel⁵⁸. Para Nietzsche, a arte adota dimensões ontológicas, isto é, o filósofo irá abordar a questão da arte não mais analisando sua estrutura formal como vinha se fazendo desde *A Poética* de Aristóteles. Nietzsche não está preocupado em encontrar, em suas análises sobre a Tragédia, as regras gerais da arte. Ele se preocupou em descobrir a essência do fenômeno trágico. Assim, para esclarecer a dimensão ontológica do trágico deve se encontrar em cada coisa, na natureza, a sua dinâmica de criação, nascimento e morte. A essência do fenômeno artístico, revelada em toda a sua plenitude na obra-prima da arte grega, isto é, na Tragédia Ática, é a expressão dos instintos artísticos da natureza, apolíneo e dionisíaco em sua manifestação fenomênica.

Para Nietzsche, a arte não é mais mera *imitação* da natureza criada. As obras de arte são produções de um artista que decodifica os instintos artísticos da natureza, isto é, ele é um meio para eles se exteriorizarem. O artista através da concretização destes instintos imita o processo eterno de nascimento e morte próprio da realidade.

Desse modo, Nietzsche introduz na sua estética dois princípios que nomeia segundo os deuses gregos Apolo e Dioniso. Estas divindades encarnam as duas pulsões ou instintos artísticos da natureza, manifesta na vida cotidiana por meio de estados naturais que afetam o ser humano. Enquanto Apolo representa a satisfação onírica, Dioniso remete ao estado de embriaguez.⁵⁹

No que diz respeito ao instinto apolíneo, ele pode ser concebido como contemplação serena do sonhador que deixou de lutar e de querer. Um instinto que representa, ao mesmo tempo, o *principium individuationis*,⁶⁰ pelo qual o indivíduo aprende a reconciliar-se com a natureza. Também representa a individualidade, a consciência, a

⁵⁸ Haar, M. *Ensaio sobre a Ontologia das obras de arte*. Rio de Janeiro: Difel, 2000, p.54.

⁵⁹ Nietzsche, F. *O Nascimento da Tragédia*. Trad. J.Guinsburg. São Paulo: Cia das Letras, 2005. §1.

⁶⁰ Idem, p. §2.

medida. Este instinto, conforme vimos anteriormente, é o que move, a produção da arte épica.

“A *Iliada* é um palco para indivíduos nobres e dignos, que mostram a elevação da condição humana, mas também, um lugar para transfiguração de todo o terror e horror da existência. Os deuses olímpicos são antropomórficos, têm reações similares às dos homens, se organizam politicamente e socialmente tal qual os homens. Pode haver maior elogio? Na verdade, os deuses radiantes do Olimpo parecem ter sido criados para embelezar a própria vida e o homem.”⁶¹

No entanto, na concepção de Nietzsche, a epopéia representou um modo artístico de dar sentido à vida pela expressão de superabundância de forças, própria do indivíduo heróico. Suas análises, neste sentido, segundo Machado, em *O nascimento do trágico de Schiller a Nietzsche*⁶², parecem ter sido realizadas somente para esclarecer um saber bem mais importante e profundo do que o apolíneo: o saber trágico.

Segundo Nietzsche, a educação não deve instruir o homem ou informá-lo de determinadas noções, deve despertá-lo para elevação da cultura, para afirmar a vida, para que este se sentisse impulsionado para novas possibilidades e aspirações.

Para Nietzsche, a arte apolínea tal como aparece na epopéia não pode ser tomada como uma afirmação integral da vida. Trata-se de uma proteção contra o terrível da dor, do sofrimento, da morte, como encobrimento de um mundo velado. O saber apolíneo, assim, evidencia-se parcial, ao deixar de lado algo que não pode ser ignorado e fatalmente se impõe: a outra força artística da natureza, o dionisíaco, que traduz as potências caóticas, disformes da natureza.

Na epopéia vemos banido tudo que dizia respeito à vida dos titãs, ao caótico que, uma vez superado pela tomada de poder de Chronos por Zeus, a medida, a ordem, a hierarquia foram impostas de forma decisiva. A arte dórica, por exemplo, é uma forma apolínea, extremamente rígida, de controlar o caos dionisíaco:

Só consigo, pois, explicar o Estado dórico e a arte dórica como um contínuo acampamento de guerra da força apolínea: só em uma incessante resistência contra o caráter titânico-bárbaro do dionisíaco podei perdurar uma arte tão desafiadoramente austera, circundada de baluartes, uma educação tão belicosa e áspera, um Estado de natureza tão cruel e brutal...⁶³

⁶¹ Ibidem, p. § 24.

⁶² Machado, R. *O Nascimento do trágico de Schiller a Nietzsche*. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2006 p. 210.

⁶³ Nietzsche, F. *O Nascimento da Tragédia*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia da Letras, 1992, § 1

Apolo contra Dioniso, eis a oposição detectada por Nietzsche. Enquanto Apolo clama pelo encobrimento dos horrores da existência, Dioniso, exprimindo a sabedoria popular, como já apontamos, grita “infelicidade, infelicidade” Contra o embelezamento apolíneo, a sabedoria popular de Sileno, discípulo de Dioniso, diz: “*o bem supremo, impossível ao homem, é não ter nascido, e o segundo dos bens, ainda acessível, é morrer o quanto antes*”.⁶⁴

Mas, se é no instinto dionisíaco que Nietzsche encontrou um saber mais profundo e importante do que o apolíneo, o que ele representa fundamentalmente?

O dionisíaco nietzscheano pode ser compreendido como o culto das bacantes. Este culto, manifesto nos cortejos orgásticos de mulheres que, em transe coletivo, dançando, cantando e tocando tamborins em honra de Dioniso, invadiram a Grécia, vindas da Ásia, para fazer seu deus ser reconhecido, glorificado pelos gregos.

Sendo um culto místico a um deus estrangeiro e terrível, sua entrada na Grécia, berço da cultura apolínea, foi bastante dificultada. Dioniso representa exatamente o oposto, a negação dos valores principais da cultura apolínea. Ele traz uma experiência de integração, de êxtase e reconciliação entre as pessoas e de todos os homens com a natureza, num momento de harmonia universal e um sentimento místico de unidade. Enquanto, o apolíneo leva a um processo de individuação. “*Sob a magia do dionisíaco torna-se a selar-se não apenas o laço de pessoas a pessoa, mas também as naturezas alheadas, inamistosas ou subjugada volta a celebrar a festa da reconciliação com o seu filho perdido, o homem.*”⁶⁵

Nietzsche confere grande valor ao instinto dionisíaco, em função dele representar a possibilidade de superar a divisão, de suprimir a multiplicidade individual e se fundir ao uno, ao ser: é a possibilidade de integração da parte na totalidade. Através do instinto dionisíaco todas as fronteiras da individualidade são depostas, não há hierarquia entre os homens, não há nobres, escravos, todas as diferenças são abolidas. Para Dioniso, não há distinção entre o homem livre e o escravo, pois, uma vez integrados no coro ritual, os coreutas, fundem-se plenamente com a natureza. Assim, tomados pelo êxtase dionisíaco, os fiéis do deus da embriaguez, são acolhidos na natureza. “*E pode-se acrescentar, no mesmo*

⁶⁴ Machado, Roberto. *O Nascimento do trágico de Schiller a Nietzsche*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2006, p.211. Essa idéia, conforme sustenta Nietzsche, aparece enunciada em *Édipo em Colono*, de Sófocles, versos 1.223-7.

⁶⁵ Nietzsche, F. *O Nascimento da Tragédia*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

*espírito, que desaparecem ou se atenuam ao máximo às diferenças entre masculino-feminino, bárbaro-civilizado, velho-jovem, louco-sábio”.*⁶⁶

Outro aspecto que expressa o antagonismo entre o apolíneo e o dionisíaco consiste em que no culto dionisíaco encontramos o abandono dos preceitos propriamente apolíneos da medida e da consciência de si. No dionisíaco, vive-se a *hybris*, a desmesura, a ruptura de todas as medidas. A música dionisíaca é extática, mágica, enfeitiçadora. Essa música transmite o exagero da natureza, exultante na alegria, mas também intensa no sofrimento e no conhecimento. Somente a música dionisíaca é capaz de levar o homem à *verdade*, uma verdade que nada tem a ver com a medida, com a civilização, com a subjetividade. Ela promove a desintegração do eu, a abolição total da subjetividade até o esquecimento de si.

A afirmação da complementaridade das duas forças, apolínea e dionisíaca, e a tese da existência de um antagonismo entre elas não são teses que, de modo nenhum, surgiram de forma fortuita. Nietzsche foi profundamente influenciado por um tipo de reflexão sobre o trágico que surge no final do século XVII, isto é, uma filosofia do trágico que postulava a divisão de uma Grécia marcada pela serenidade, ou simplicidade, e uma Grécia arcaica, sombria, violenta, selvagem, mística, extática. A originalidade de Nietzsche está em não aceitar que a arte grega tenha surgido de um único princípio. Em *O Nascimento da Tragédia* ele expõe a sua tese sobre a dualidade de princípios da arte. Mas, embora a arte seja constituída por princípios antagônicos, a mais sublime de todas as obras de arte grega, a Tragédia, é justamente o resultado da união destes.

No entanto, devemos atentar para o fato de que para uma compreensão mais ampla da significação da arte, para Nietzsche, é necessário nos remetermos mais detidamente àquele que foi considerado por ele como um verdadeiro mestre, o filósofo Schopenhauer. Foi na obra de Schopenhauer que Nietzsche buscou subsídios para analisar a arte trágica.

Os conceitos *schopenhauerianos* de vontade e representação são relevantes e podem ser considerados os pressupostos da análise de Nietzsche. Por isso, veremos o que significavam estes conceitos para Schopenhauer e de que maneira Nietzsche veio a se apropriar dessas noções para embasar a sua análise sobre a arte grega.

⁶⁶ Machado, Roberto. *O Nascimento do trágico de Schiller a Nietzsche*. Rio de Janeiro:Ed. Zahar,2006, p.215. O trecho se refere ao Parágrafo 16 do *Nascimento da Tragédia* de Nietzsche.

Schopenhauer distingue, em sua obra *O mundo como vontade e representação*, um sistema de pensamentos, que têm uma ligação arquitetônica, e um pensamento único, simples, instantâneo, sem antecedentes, sem antes, nem depois, essencial, isto é, independente do tempo, do espaço, e do princípio de razão. Com esta distinção, Schopenhauer indicava o que para ele seria a resposta a seguinte pergunta: O que é o mundo? Para o filósofo, portanto, o mundo poderia ser apresentado a partir de dois aspectos: o da representação e o da vontade.

No que diz respeito ao mundo do ponto de vista da representação, devemos entender que é composto de dois aspectos necessários e inseparáveis: o sujeito e o objeto. Isto significa que para Schopenhauer, o mundo enquanto representação, existe como um objeto em relação a um sujeito, isto é, como um objeto que pressupõe um sujeito e assim, é um objeto pensável. Mas, também que assim como o sujeito e o objeto, o princípio de razão – o tempo, o espaço e a causalidade⁶⁷ – também é uma forma de representação; ele é a expressão das condições formais do objeto conhecidas *a priori*; é a condição de todo objeto possível.

Mas o outro aspecto do mundo e que mais interessa para nos auxiliar na compreensão nietzscheana, diz respeito à vontade. Se o objeto depende do sujeito, dependência que implica necessariamente representação, é preciso procurar a essência do mundo, entendido como *coisa em si* em um elemento que não seja marcado por essa oposição. Esse elemento, para Schopenhauer, é a vontade. A ilusão de se alcançar a verdade através da ciência tinha sido contestada pela filosofia kantiana e Schopenhauer era, nesse sentido, um seguidor dela. Mas, a intenção de alcançar a essência, a coisa em si, conforme a linguagem kantiana, não havia esmorecido.

Para Schopenhauer, a representação é o objeto, o fenômeno, a visibilidade, a manifestação, objetivação, da vontade, enquanto a vontade é a coisa em si, a substância, a essência, o núcleo de cada coisa particular e do conjunto dos entes. Assim, podemos afirmar que para o filósofo a vontade é primordial, primária, fundamental, e a representação é secundária, subordinada, condicionada. O conhecimento da essência, portanto, não pode ser alcançado através da representação.

⁶⁷ Idem, p. 167.

A vontade dá coerência a toda a diversidade da natureza fenomenal, a que se liga à individualização. E sua unidade é constitutiva no sentido de que existe em oposição à pluralidade. Do ponto de vista da vontade, há uma unidade essencial de todos os entes, desde a matéria inorgânica até o homem, que é dentro desta perspectiva, o mais individualizado. No entanto, e a despeito dessa coerência constitutiva, desde a matéria inorgânica, há um conflito de forças que se estende por toda a natureza até o homem, que é onde a vontade se objetiva de forma mais perfeita. Assim, existe tanto unidade quanto luta na vontade. Isto pode ser explicado na medida em que este conflito se dá no nível do fenômeno, no nível das vontades individuais. É uma luta da vontade com ela mesma, na medida em que tem como causa a multiplicidade de indivíduos, subordinada ao princípio de individuação. Este princípio é aquele que Nietzsche vai indicar como sendo característico do instinto artístico apolíneo e que está presente em sua análise sobre o *agon*, da disputa em Homero, que instigaria os homens a superar os seus vizinhos, e dos qual parece ter surgido todos os belos e nobres heróis da *Iliada* em sua luta por glória e fama.

Outra peculiaridade da vontade é que ela carece de fundamento. A vontade é sem fundamento, sem razão, sem determinações, regras, causas ou finalidades. Ela é incondicionada, não depende do tempo, do espaço, tampouco é regida pelo princípio de razão.

Assim, para Schopenhauer, o mundo é aquele que está submetido à necessidade, isto é, à relação de causa e efeito, mas também é vontade livre. Para ele a liberdade empírica é uma ilusão. As ações dos indivíduos são determinadas pela vontade. Não há escolha, pois a essência das coisas é alheia à razão.

Os atos da razão de um indivíduo consciente necessitam de um motivo, que determina o tempo e o espaço de cada ato; a vontade age, portanto, cegamente.

Schopenhauer é o primeiro a questionar a metafísica por ter dado prioridade à razão, pois, para a razão só enxerga a diversidade, o fenômeno, “*a razão é apenas um fogo-fátuo sobre um abismo de trevas e horrores*”.⁶⁸ Com esse argumento, o filósofo pretende subverter o ensino dos outros idealistas alemães, afirma Roberto Machado.

⁶⁸ Ibidem, p.172.

Esta subversão da interpretação consolidada leva a não aceitar a razão como o órgão propriamente filosófico; os idealistas acreditavam poder ir além dos fenômenos e conhecer o seu fundamento.

Schopenhauer defende a subordinação da razão à intuição e da representação à vontade. Isto significa dizer que para ele todos os filósofos anteriores teriam cometido um grave erro, postular o ser verdadeiro do homem no conhecimento consciente, com a intenção de representar o homem como o mais distinto possível do animal, enquanto sua filosofia situa a essência do homem não na consciência, mas na vontade.

Mas, se Schopenhauer entende vontade como núcleo de cada coisa em particular, essência, coisa em si e se através da representação o homem não pode alcançá-la, como isso é possível? Somente através da arte é possível conhecermos a essência. Diz ele: *“Minha filosofia deve-se distinguir de todas as precedentes, excetuando a de Platão, pelo fato de não ser uma ciência, mas uma arte”*.⁶⁹

Schopenhauer concebe a arte como conhecimento intuitivo das idéias. A arte reproduz as idéias eternas por meio da contemplação pura. O conhecimento artístico que contempla as idéias independentemente do princípio de razão possibilita que o homem se liberte da vontade e da individualidade, fonte de todo o sofrimento e infelicidade. Para isso, ele deve se elevar ao estado puro do sujeito que conhece, para poder apreender o mundo do ponto de vista da eternidade. O poeta, por exemplo “apreende a idéia, a essência da humanidade exterior a toda a relação, a todo tempo...” ou seja, fora da relação sujeito objeto, e do princípio de razão.

A proposta de Nietzsche para uma educação voltada para o futuro, centro de suas conferências sobre as instituições de ensino na Alemanha de sua época, expressa a grande influência que a filosofia schopenhaueriana exercia na sua ótica educativa. Nietzsche sustenta que é fundamental a leitura de clássicos, como Goethe e Schiller, por compreender que através deles o aluno poderá ser educado para reconhecer a essência do mundo e, assim, saber lidar com os problemas e as dificuldades que levam ao seu conhecimento, isto é, conduzem ao saber do denominado Uno Primordial.

⁶⁹ Ibidem, p. 176.

A relação entre a aparência nietzschiana e a representação schopenhaueriana se dá em função do instinto apolíneo, uma vez que em ambos há um domínio do princípio de individuação, do ser fenomenal, da diversidade, da aparência.

Em relação ao conceito de dionisíaco, na teoria de Nietzsche, é patente a sua estreita relação com a vontade schopenhaueriana, no sentido em que é fundando metafisicamente no Uno originário; unidade existente além ou aquém da representação, que, por sua vez, é uma retomada da vontade universal de Schopenhauer.

Mas o mais importante dessa fundamentação é que tanto para Schopenhauer como para o jovem Nietzsche, a arte passa a ser considerada como a atividade propriamente metafísica do homem, isto é, aquela que possibilita uma espécie de consolo através de um compartilhamento, de uma união cósmica que o leva a alcançar a certeza de que mesmo e a despeito de toda a mutabilidade, de todo o perecimento das coisas, existe algo que é imutável.

Este é o grande consolo metafísico da arte. A arte, e em especial a arte trágica, prepara o homem para lidar com o sofrimento, pois não exclui ou reprime o terrível da natureza, mas transforma o desgosto com respeito ao horror da existência presente no dionisíaco em representações que tornam a vida possível. Talvez seja essa a grande sabedoria, o conteúdo mais importante e fundamental que deve ser oferecido aos alunos, pois, através dele estarão preparados para compreender a necessidade da arte para a vida.

A partir da nossa análise sobre o pensamento de Nietzsche em relação a Homero, arte e saber trágico, discutiremos o modelo educativo platônico, de modo a facilitar nosso entendimento sobre as críticas que Nietzsche fez à educação da modernidade.

1.4 - O modelo educativo platônico: a crítica nietzschiana da metafísica racional

Para compreendermos o questionamento nietzschiano da concepção metafísica de Platão é importante nos reportarmos à definição de Machado:

“Metafísica de artista” é a concepção de que a arte é a atividade propriamente metafísica do homem, a concepção de que apenas a arte possibilita uma

experiência da vida como sendo no fundo das coisas indestrutivelmente poderosa e alegre, malgrado a mudança dos fenômenos.⁷⁰

Segundo Nietzsche, a racionalidade despreza o instinto e, portanto, a arte. Coloca como critério a razão, o teórico e o conhecimento (*episteme*) em detrimento da existência. Só haverá verdade se houver relação entre saber, felicidade, virtude. A grande questão que subjaz, nessa perspectiva, é a verdade. Se existe uma relação causa e efeito e uma verdade, propriamente dita, tudo estará bem, no plano da lógica metafísica e da ciência. A metafísica que Nietzsche apregoa é aquela que rejeita a separação os dois instintos: apolíneo e dionisíaco é aquela que denuncia a verdade da ciência e de que o ser verdadeiro tem a necessidade da bela aparência.

Focaremos ainda neste capítulo o pensamento platônico em relação à poesia, arte e educação pelo fato de servirem como fundamento para as críticas que Nietzsche fez à valorização exagerada da racionalidade em detrimento das pulsões vitais, dos instintos e do valor da existência.

Vimos, anteriormente, que os gregos arcaicos celebravam a vida em sua totalidade. Não havia limites, nada era expurgado, até a dor era celebrada com vivacidade. Nessa ótica, morte e vida não eram excludentes, mas complementares do ciclo vital.

Em *O Nascimento da Tragédia*, Nietzsche revela-nos como aos poucos os gregos foram afastando-se da natureza e da vida, sustentando a existência de um mundo racional perfeito que se contrapõe à existência concreta. Sócrates inaugurou o grande primado da metafísica racional. Houve uma negação do instinto dionisíaco para dar lugar à ordem, ao controle de todas as pulsões; o espírito trágico foi reprimido para dar lugar àquilo que era antinatural. A partir desses pressupostos, foi sustentada a crença em um mundo ordenado, e perfeito.

Nietzsche faz uma crítica severa aos filósofos que eliminaram os sentidos e os instintos como caminho para se chegar a uma verdade. Considerou Platão como o filósofo modelar da racionalidade, contrário aos instintos e pulsões vitais.

“Houve tempo em que os filósofos temeram os sentidos: teríamos nós talvez tenhamos desaprendido demais esse temor? Hoje somos todos sensualistas, nós, homens do presente e do futuro na filosofia, não conforme a teoria, mas na prática, praticamente. Eles, por outro lado, achavam que os sentidos os atraíam

70

MACHADO, R. *Nietzsche e a verdade*. São Paulo: Graal, 2002, p.29.

para fora do seu mundo, do frio reino das “idéias”, rumo a uma perigosa ilha do Sul: na qual, temiam, suas virtudes filosóficas se derreteriam como neve ao sol. “Cera nos ouvidos” era, naquele tempo, quase que condição para o filosofar; um verdadeiro filósofo não escutava mais a vida, na medida em que esta é a música, ele negava a música da vida _ trata-se de uma velha superstição filosófica, a de que toda música é música de sereias...”⁷¹

Platão não só ratifica a utopia socrática que nega os sentidos, a arte e defende a verdade, como pretende sustentar a crença num ser perfeito, eterno imutável. Deste modo, elabora um projeto de cidade ideal, sustentando um projeto social, político e educativo utópico.

Em *O Crepúsculo dos Ídolos*, Nietzsche retrata Platão como aquele que desviou todos os instintos vitais dos helenos dirigindo seus olhares para uma vertente lógica e idealista ancorada na racionalidade. Podemos sintetizar seu pensamento com o seguinte parágrafo:

“Platão é entediante. - Minha desconfiança de Platão vai fundo, afinal: acho-o tão desviado dos instintos fundamentais dos helenos, tão impregnado de moral, tão cristão anteriormente ao cristianismo - ele já adota o conceito “bom” como conceito supremo - que eu utilizaria, para o fenômeno Platão, a dura expressão “embuste superior” ou, se soar melhor, idealismo, antes de qualquer outra palavra.”⁷²

Em *A República*, Platão sustenta a existência de um mundo perfeito e verdadeiro no qual não há sombras, falhas, erros. O mundo onde operaria a tragédia deve ser eliminado, numa “revolução antitrágica”. Essa intenção de mudar o devir espontâneo da natureza não permitiria ao homem viver intensamente sua vida no presente, já que deve estar voltado para atingir um mundo perfeito, um “além mundo”. Esse “além-mundo” geraria no ser humano uma aptidão para a espera, abstenção e renúncia, para a suspensão da intensidade do momento. Nietzsche sinalizaria este momento como a época em que começa o domínio da moral, religião, dos ideais ascéticos.⁷³

Na modernidade, período de eclosão industrial, de mão-de-obra barata, período de uma busca incessante pelo “ter”, pelas posses, também foi dominado por uma era

⁷¹ Nietzsche, F. *A Gaia Ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2005, Aforismo 372

⁷² Nietzsche, F. *Crepúsculo dos Ídolos*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2006, p. 102 – Aforismo X 2. O que devo aos gregos.

⁷³ Nietzsche, F. *Genealogia da Moral*. III Dissertação: O que significam ideais ascéticos. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

antitragica. Havia, demasiadamente, uma procura e uma longa espera, falando paradoxalmente, de uma possível satisfação no mundo. Um mundo como sinaliza Barrenechea:

“Nietzsche assinala que, na modernidade, começa o esgotamento do projeto teológico e teleológico, baseado no além-mundo. Chegou o momento em que os homens deixaram de acreditar na salvação num âmbito ideal, num mundo verdadeiro. Os modernos sofreram um grande abalo, com o esgotamento da crença no mundo inteligível”⁷⁴

Enfim, Nietzsche não apenas critica a modernidade, mas, propõe a forma de sair do predomínio desta extrema racionalidade, corolário da metafísica socrático-platônica, assoberbada pelo pessimismo e niilismo⁷⁵. O filósofo propõe que voltemos à era trágica, que retomemos a genuína natureza do homem, que transvaloremos todos os valores instaurados. Essa é a dinâmica do jogo da vida, da arte. A arte seria condição *sine qua non* para que a plenitude fosse alcançada. Para Nietzsche, a arte é pensada como fenômeno estético resultante dos “impulsos artísticos da natureza”, conjugados na perspectiva trágica.

Retornamos ao foco desta dissertação, colocando a seguinte pergunta: sendo o mundo inteligível o único caminho para chegar à verdade, então, qual seria o tipo de educação ideal para Platão? Para respondermos esta questão, realizaremos uma síntese de como Platão descreveu seu modelo educacional tendo em vista a idéia da arte.

Em *A República*, Sócrates relata que na educação dos guardiões, duas disciplinas eram fundamentais: a música e a ginástica. Estas significavam quaisquer atividades tuteladas pelas musas: Poesia, Dança, Astronomia, História. Destas, a Poesia, será amplamente debatida pelo filósofo. Vejamos:

Em *A República*, nos Livros II e III, Platão, tece questionamentos à poesia que deve ser transmitida aos guardiões. Todavia, podemos entender que a poesia estaria num patamar distante da verdade. Kappas sinaliza:

“Sócrates proíbe que os jovens guardiões sejam expostos ao influxo das lendas que pinta, os deuses iniciando no mal, promovendo o sofrimento injustificado,

⁷⁴ “Nietzsche para uma nova era trágica”. In Miguel Angel de Barrenechea. Miguel Angel de Barrenechea, Paulo Pinheiro, Marco Antônio Casanova e Rosa Dias (orgs). *Assim falou Nietzsche III*, rio de Janeiro, Sete Letras, 2001. P. 118 – Nietzsche para uma nova era trágica

⁷⁵ Niilismo – Consiste no declínio de todos os valores que sustentaram o mundo ocidental. Após essa crise nada se sustenta.

mudando de aparência ou mentindo. Tais mitos representam negativamente os deuses e propõem aos jovens modelos de comportamentos iníquos. De igual modo, não devem as lendas dedicadas aos deuses ou heróis humanos mostrá-los tão fracos e desprovidos de dignidade que devam os guardiões evitar compartilhar aqueles traços de caráter”⁷⁶

É relevante ressaltar que todo o plano educativo de Platão consiste em inculcar nos jovens modelos de comportamento que, sendo virtuosos, estivessem fora do falso e do aparente. “*Por isso, deve-se dar fim a esses mitos, para que não nos venham facilitar a maldade em nossos jovens.*”⁷⁷ Para Platão, o verdadeiro conhecimento está no “mundo das idéias”: mundo racional, inteligível, perfeito e imutável. A verdade que provém dos sentidos era tida como sombra, aparência, mera opinião (doxa), reprodução inexata das formas ideais.

No livro VII de *A República*, Platão apresenta a Alegoria da Caverna para explicar a diferença existente entre o sensível e o inteligível, entre aquilo que está embasado nos sentidos e aquilo que provém do mundo das idéias. Para Platão, a realidade está dividida num âmbito de sombras e reflexos e de realidades verdadeiras. O que vemos, portanto, é uma representação⁷⁸, uma projeção imperfeita do ideal, do mundo superior. Desse modo, Platão, sustenta que o que aparece aos sentidos são meras ilusões. Para sair desse mundo teríamos que usar a lógica e a razão. Então, o mundo sensível seria uma imitação do mundo ideal. Portanto, toda imitação seria uma “falsificação”, uma sombra da realidade. Qual seria, então, o significado da Alegoria da Caverna? Essa alegoria estaria vinculada ao projeto de construção de uma cidade ideal? Nessa alegoria há alusão às diferentes etapas da educação e ao progresso do filósofo no seu percurso para ter acesso à ciência e ao Bem. Tendo chegado ao mais alto nível, deverá orientar a conduta dos homens, depois, deverá voltar à caverna e instaurar uma cidade perfeita.

Ainda no Livro VII, Platão também discute o lugar que o filósofo ocupa na cidade, as ciências imprescindíveis à formação do filósofo, a idéia de Bem e o papel do filósofo na Callópolis⁷⁹ e a relação entre política e filosofia. Este pensamento é desenvolvido através do diálogo entre Glauco e Platão no livro citado:

⁷⁶ Kappas, N. *A República de Platão*. Portugal: Edições 70, 1995, p. 85.

⁷⁷ Platão. *A República*. Trad. Anna L. Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2006 –

392 a.

⁷⁸ Representação: re-apresentação do real.

⁷⁹ Callópolis cidade idealizada por Platão.

“Sócrates - Agora, leva em conta nossa natureza, segundo tenha ou não recebido educação e compara-a com o seguinte quadro: imagina uma caverna subterrânea, com uma entrada ampla, aberta à luz em toda a sua extensão. Lá, dentro, alguns homens se encontram, desde a infância, amarrados pelas pernas e pelo pescoço de tal modo que permanecem imóveis e podem olhar tão-somente para a frente, pois as amarras não lhes permitem voltar a cabeça. Num plano superior, atrás deles, arde um fogo a certa distância. Entre o fogo e os prisioneiros eleva-se um caminho ao longo do qual imagina que tenha sido construído um pequeno muro semelhante aos tabiques que titeriteiros interpõem entre si e o público a fim de, por cima deles, fazer movimentar as marionetes.

Glauco - Posso imaginar a cena

Sócrates - Imagina também homens que passam ao longo desse pequeno muro carregando uma enorme variedade de objetos cuja altura ultrapassa a do muro; estátuas e figuras de animais feitas de pedra, madeira e outros materiais diversos. Entre esses carregadores há, naturalmente os que conversam entre si e os que caminham silenciosamente.

Glauco - Trata-se de um quadro estranho e de estranhos prisioneiros.

Sócrates - Eles são como nós. Acreditas que tais homens tenham visto de si mesmos e de seus companheiros outras coisas que não as sombras projetadas pelo fogo sobre a parede da caverna *que se encontra diante deles?*

Glauco - Ora, como isso seria possível se foram obrigados a manter imóvel a cabeça durante toda a vida?

Sócrates - E quanto aos objetos transportados ao longo do muro, não veriam apenas suas sombras?

Glauco - Certamente

Sócrates - Mas, nessas condições, se pudessem conversar uns com os outros, não supões que julgariam estar se referindo a objetos reais ao mencionar o que vêem diante de si?

Glauco - Necessariamente.

Sócrates- Supões também que houvesse na prisão um eco vindo da frente. Na tua opinião, cada vez que falasse um dos que passavam atrás deles, não acreditariam os prisioneiros que quem falava eram as sombras projetadas deles?

Glauco - Sem a menor dúvida.

Sócrates - Esses homens, absolutamente, não pensariam que a verdadeira realidade pudesse ser outra coisa senão as sombras dos objetos fabricados”.⁸⁰

Platão, ao relatar essa história, traz à tona uma discussão sobre qual seria a genuína realidade. A caverna representa o mundo dos sentidos e o mundo externo representa o mundo racional. Os dois mundos têm luz. A luz da caverna é o fogo (artificial) que representa o mundo sensível e a luz externa representa o sol, luz da alegoria, simbolizando, portanto, o mundo inteligível. Se Platão condena o mundo da aparência, é justamente nesse mundo que Dioniso tem seus domínios: o mundo do caos, da desmesura, da disformidade. Dioniso é o deus da música, da embriaguez, ruptura total de limites.

⁸⁰ Platão. *A República*. Trad. Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.267/268 (514 a - 517b).

Como deveria, então, ser a educação do legislador, do rei filósofo na teoria platônica? Deveria levá-lo à verdade e não ao mundo das opiniões? Como? Ensinando-o a liberar-se de toda a “artimanha” dos sentidos. Neste prisma, a Matemática seria a disciplina indispensável. Sendo dividida em (geometria, astronomia e ciência da harmonia). Essas ciências teriam como objetivo principal estimular a inteligência e não estariam veiculadas aos seus fins práticos, propriamente ditos, tais como: contabilidade, negócios, cálculo de distância, navegação, agricultura e a harmonia dos acordes. Todo cidadão deveria ser estimulado a conhecer a arte da guerra para a formação militar. A aritmética ajudaria na seleção dos seres-unos, diferenciando-os dos múltiplos porque toda realidade e toda idéia é inteligível e idêntica; a Geometria trabalharia com a figura perfeita. A realidade racional é perfeita e imutável; a Astronomia nos ajudaria a ver além do céu visível, o céu onde é habitado por seres perfeitos; a harmonia nos ajudaria ver além daquilo que os ouvidos permitem, ou seja, poderiam enxergar a perfeita harmonia.

“Glauco - Mas a música, se te recordas, não era mais do que um complemento da ginástica, pois educava nossos guardiões pela força do hábito, comunicando-lhes, através da harmonia, o sentido de uma harmonia feliz - mas não de um saber - através do ritmo, o sentido da justa medida; e além disso, por meio de narrações imaginárias ou verídicas, eram-lhes inculcados hábitos afins ao ritmo e a harmonia. Mas uma ciência que leve a um objetivo como o da ciência que procuras não se encontra na música

Sócrates - Tu avivas minha memória com precisão. Efetivamente, a música nada contém de tal ciência. Mas, então, meu divino Glauco, qual poderá ser esta disciplina?”⁸¹

Para Platão, a Matemática (aritmética, geometria, astronomia e ciências da harmonia) constituiria um prelúdio para a dialética⁸². Pois esta seria a alavanca para ir além da hipótese, para enxergar o Bem. Sem a idéia do Bem, o filósofo não conheceria o que é uma cidade justa.

A partir desse currículo determinado pelo filósofo Platão, quem poderia estudar essas disciplinas? Certamente, aqueles que eram dotados de qualidades morais e físicas e ao mesmo tempo dotados de boa memória, desejo de estudar.

⁸¹ Idem. Livro III – 4001a

⁸² Para Platão é a técnica da investigação conjunta, feita através da colaboração de duas pessoas, segundo o procedimento socrático de perguntar e responder.

Para contemplar esta proposta educativa, aos primeiros anos o jovem deveria estudar Matemática, após ter terminado o período da ginástica (de 2 a 3 anos). Nessa época a Matemática era apresentada como um jogo para poder observar o menino habilidoso nas ciências. Numa segunda etapa, o discente seria levado a estudar Matemática e os aspectos relacionados à dialética.

Aos trinta anos, praticariam a Dialética por mais cinco anos. Novamente, eles estariam submetidos à obrigatoriedade das ocupações militares e esportivas. Aos cinquenta anos, elevar-se-iam à ciência do Bem para governar a cidade.

Percebemos, portanto, que todo modelo pedagógico platônico visava a racionalidade. Nada podia acontecer sem que tivesse a verdade como premissa. Para Nietzsche este raso permeou a modernidade e causou uma destruição da criação.

Por ver na modernidade o coroamento da mediocridade e da barbárie, Nietzsche questionou a intelectualidade, refletida nos eruditos⁸³ da época. Para ele, os parâmetros curriculares não deveriam apresentar estruturas burocráticas, que acabariam por submeter a educação à barbárie. Os parâmetros, contudo, deveriam, contudo, ser obras dos *homens superiores*. Os currículos escolares deveriam embasar-se na cultura clássica, que conjuga a filosofia e a arte. Em relação ao processo pedagógico, os grandes mestres deveriam passar aos jovens, ainda imaturos e impulsivos, sua experiência e cultura. A tarefa da educação seria compreender os ensinamentos dos grandes mestres do passado.

Se para Platão a música deveria levar indivíduo à verdade, para Nietzsche, *liberaria o homem temporariamente da vontade individual e o deixaria dominado pela natureza; uma emoção desmesurada se apodera de todo o seu ser e despertaria nele sentimentos obscuros que não poderiam ser explicados pela Idéia.*⁸⁴

Em *O Nascimento da Tragédia*, o pensador alemão nos revela como a racionalidade tomou frente ao trágico e violou a força vital e houve a perda do espírito da música superado pelo otimismo da “sede insaciável de conhecimento”.

“Também o divino Platão fala, quase sempre com ironia, da faculdade criadora do poeta na medida em que ela não é discernimento consciente, e a equipara à aptidão do adivinho e do intérprete de sonhos; posto que o poeta não é capaz de

⁸³ Eruditos: Especialistas cuja única tarefa seria educar para a conformidade e a submissão. *Escritos sobre a Educação*, p. 8.

⁸⁴ Dias, R. *Nietzsche e a música*. São Paulo: Discurso Editorial; Unijuí, 2005, p.22.

poetar enquanto não ficar inconsciente e nenhuma inteligência residir mais nele.”⁸⁵

Nietzsche deixa claro que, com o advento da racionalidade socrático-platônica, há anarquia e dissolução dos instintos, assim como o abandono das pulsões artísticas.

No Livro X de *A República*, Platão relata que o poeta será um mero imitador das representações sensíveis, oriundas, obviamente, dos sentidos e não um imitador imediato do mundo imanente.

“Sobre muitas outras questões relativas a nossa cidade, disse eu, tenho em mim que nós a fundamos da melhor maneira possível. Isso, porém, afirmo, sobretudo quando penso na poesia.

- Pensas o quê? Disse.

- Que de forma alguma, se deve admitir tudo quanto ela tem de imitativo. É que agora, ao que me parece, depois que distinguimos, uma a uma, as partes da alma, ficou mais evidente que não se deve admitir isso.

- O que queres dizer?

- Dizer-vos (e não me denunciareis aos poetas trágicos e a todos os outros poetas imitadores...) que, ao que se vê, coisas desse tipo são uma violência contra a inteligência de quantos ouvintes não têm, como antídoto, conhece-las tais quais são.”

Platão faz um ataque feroz à poesia e a denomina como a destruidora da inteligência e inimiga da verdade, para qual não se tem remédio. A poesia como disciplina educativa provocaria um problema à questão da moral e à intelectualidade e não permitiria a formação de um homem virtuoso; sua estética não apresenta condição de serem imitadas. Destarte, podemos entender que existe um embate entre o que é verdade e o que é aparência.

Para ele a poesia serviria desde que tivesse um caráter didático. Este pensador louvou a Homero quando o mesmo valorizou a figura do homem grego, da questão do Bem, do Belo. Entretanto todo poeta será visto por Platão como aquele que está longe de atingir o mundo imanente, aquele que está longe de ser filósofo. “*Pois, bem! A respeito de outros assuntos, não peça a Homero o ou a outro poeta qualquer que nos preste contas, perguntando se um deles era médico e não somente um imitador da linguagem dos médicos*”.⁸⁶

⁸⁵ Nietzsche, F. *Nascimento da Tragédia*. Trad.J. Guinsburg. São Paulo:Cia das Letras,2005, p.83 Aforismo. 12

⁸⁶ Idem.p.599c

Segundo Jaerger, o repúdio à poesia não significava que deveria estar afastada da vida do homem. Estes homens precisariam possuir o “*remédio do conhecimento*”⁸⁷ para não se deixarem levar pela aparência, pelos sentidos; esta seria, então, algo de gozo que não poderia ser elevada à categoria suprema. Faz-se necessário ressaltar que o alvo de Platão estava focalizado na poesia imitativa, pois, para o filósofo da imitação, a poesia estaria relacionada aos sentidos que nada têm a ver com o mundo racional, mundo das idéias; o que os sentidos nos transmitem são apenas reflexos das idéias. Assim sendo, o que o poeta criaria seria um mundo de aparências, assim como um pintor. Ambos imitam a natureza. Dentro desta vertente, podemos sintetizar o pensamento de Platão dizendo que tudo, todas as artes e tudo aquilo que não está no plano metafísico não seria verdadeiro.

Para Nietzsche, a arte não é imitação da natureza criada. O artista imita a natureza à medida que imita o processo de aniquilamento e de criação, transportando-o, assim, para a obra de arte. *Essa imitação não é cópia da natureza e, sim, imitação da natureza, do movimento que ela faz para reabsorver ou destruir as aparências.*⁸⁸

Para Platão, além do poeta não ser considerado um homem que detinha o saber, o saber do mundo das idéias estava ligado às paixões e aos instintos. Para ele a lei e a razão eram condições imprescindíveis para o homem legislador ser versátil, manusear, manobrar e articular a fala, ser eloquente eram características de uma enfermidade. Entretanto, qualquer educador que quisesse valorizar o que o aluno tem de criativo, valorizaria justamente estes atributos para dar uma educação de qualidade, uma educação para a criação.

Já para Nietzsche, o passado serviria como modelo, como guia para transformação do presente, mas não para buscar sua imitação, ou repetição e sim, para impulsionar sua capacidade poética, criativa e produtora de novos significados e sentidos, de criação e produção de um novo mundo. Este seria o trabalho do artista: produção e criação de novas realidades. O artista utiliza o passado em sua obra, mas sabe que todo ato criador nasce de uma atmosfera não-histórica, de um estado de esquecimento⁸⁹; e é em função da faculdade do esquecimento que se abre a possibilidade para o novo.

⁸⁷ Jaerger, W. *Paidéia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 982.

⁸⁸ Dias, R. Nietzsche e a música. São Paulo: Discurso Editorial, Unijuí, 2005, p. 31.

⁸⁹ Nietzsche, F. *Genealogia da Moral*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2004, p. 19.

Deste modo, concluímos este capítulo reafirmando o quanto a Grécia Antiga influenciou o pensamento de Nietzsche e o quanto seus escritos contribuíram para que refletíssemos sobre o exagero de racionalidade que, até hoje, adentra nossas instituições de ensino e não permite que valorizemos o que nossos alunos trazem de mais sublime: a possibilidade da criação.

CAPÍTULO II

2 - Críticas à Educação da Modernidade e o Lugar da Arte

Para Nietzsche, as instituições deveriam educar todas as capacidades do indivíduo, incentivando-o a cultivar-se e tornando-o capaz de abrigar e desenvolver aquilo que é novo e criativo.

No intuito de esclarecer essas propostas, focalizaremos neste capítulo as críticas que Nietzsche fez à educação da modernidade, aos métodos empregados nas instituições escolares e, conseqüentemente, ao “esvaziamento da arte”, ou seja, à negação da criação.

Na *II Conferência Sobre o futuro dos estabelecimentos de Ensino*, Nietzsche realizou uma crítica radical ao método, aos princípios e às tendências da educação da Alemanha de sua época. Nessa crítica, encontramos como pano de fundo seu questionamento às idéias modernas que condenavam o homem a um otimismo vulgar e ainda o estimulavam ao conservadorismo mediante valores que propiciavam sua adequação, integração e conformismo à ordem social vigente.

É importante ressaltar que o pensamento de Nietzsche estava focado nas preocupações com a educação da Alemanha de sua época, pois ele entendia que a educação havia se tornado um capital improdutivo; razão pela qual julgou esse saber artificial e falso, pois impossibilitava a criação de novos horizontes e perspectivas, dando uma ilusão de sapiência.

Refletindo sobre as instituições de ensino na Alemanha, Nietzsche chegou à conclusão de que o modelo de educação de sua época, baseado em métodos antinaturais,⁹⁰ segundo sua visão pedagógica, espelhava uma determinada tendência cultural que podia ser compreendida a partir de duas correntes em vigor: a de *estender* a cultura ao máximo possível e a de *reduzi-la*, enfraquecendo-a.⁹¹

Ele chamava esses métodos *antinaturais* porque desconheciam a natureza do próprio homem, estando ancorados em tendências *artificiais*, contrárias às suas forças criativas. Seria importante indagar até que ponto todo o ensinamento proposto pelas instituições da época estavam a serviço da vida ou contra ela. Essa pseudocultura, para Nietzsche, era duvidosa, formada por indivíduos que adotavam atitudes superficiais, contrárias a sua própria natureza.

Para Nietzsche, a exagerada valorização da razão em detrimento dos instintos, das pulsões vitais (apolíneas e dionisíacas) e do corpo teria levado a cultura moderna a uma situação medíocre e incapaz de fomentar a vida e indivíduos criadores. Assim, os homens modernos não seriam capazes de compreender a realidade como um todo. Para Nietzsche, a exclusão da arte e da filosofia, isto é, o afastamento das dimensões fundamentais – os impulsos apolíneos e dionisíacos - para a construção de uma cultura autêntica, marcaria a educação e os métodos pedagógicos utilizados na Alemanha de sua época. Desse modo, o

⁹⁰ Nietzsche, F. *Escritos sobre educação*. Trad. Noeli Sobrinho. São Paulo: Puc/Loyola, 2003.P.43.

⁹¹ *Ibidem*, p. 63.

homem perderia a visão de totalidade e se perderia na especialização característica da ciência. E a partir dessas observações, Nietzsche oferece algumas sugestões de como deveria ser a educação com vistas à construção de uma sociedade onde o *gênio* da espécie, o homem raro fosse acolhido e apoiado.

No entanto, devemos atentar para o fato de que tanto as sugestões como as críticas de Nietzsche endereçadas à educação na Alemanha de sua época estão, de algum modo, vinculadas com sua formação e com sua herança cultural. Compreendemos, por isto, ser importante, antes mesmo de examinar as críticas e sugestões de Nietzsche, tratarmos de esclarecer as profundas transformações ocorridas no mundo com o surgimento da modernidade. Essas transformações - de cunho social, político, econômico e religioso - marcaram um novo modo de ser do homem e do mundo. E a partir delas, uma nova tábua de valores se estabeleceu.

É contra tal modelo de educação, fundamentado nestes novos valores, que Nietzsche se posiciona. Sua formação clássica, seus estudos sobre a literatura e sobre o homem grego motivam suas críticas e essa posição o coloca na saga de um determinado movimento que busca recuperar os valores antigos, mesmo visando estabelecer novas formas na cultura.

Vejam como as transformações acarretadas pelo surgimento da modernidade estão presentes nas críticas de Nietzsche, para detectar quais os antecedentes dessa postura.

Desta forma, procuraremos determinar se suas críticas estão relacionadas com movimentos intelectuais que manifestaram insatisfação com o surgimento desse novo mundo e com esse novo homem moderno.

2.1 - Nietzsche e a herança do seu tempo

Nietzsche nasceu no ano de 1844, em Röcken, província prussiana da Saxônia, a sudoeste de Leipzig num período em que o mundo passava por uma intensa e radical mudança estrutural. Podemos dizer que entre os anos de 1789 e 1848, as concepções de mundo e de homem sofreram grandes transformações. Nesses cinquenta anos ocorreram duas grandes revoluções: uma delas mais conhecida por seu caráter econômico e a outra por seu cunho político. A primeira delas, a saber, a Revolução Industrial, teve início na

Inglaterra e acabou por modificar o modo de produção feudal substituindo-o pelo modo de produção capitalista. Já a segunda - a Revolução Francesa – foi a revolução em que o regime monárquico absolutista sofreu seu mais duro golpe na Europa e pela qual se levantou a bandeira dos ideais de Liberdade, Fraternidade e Igualdade.

A Revolução Industrial consistiu em um conjunto de mudanças tecnológicas com profundo impacto no processo produtivo e em todo o âmbito social. Após essa revolução, a era agrícola foi superada, a máquina começou a suplantiar o trabalho humano e a relação entre capital e trabalho se impôs. Também novas relações entre as nações se estabeleceram e surgiu o fenômeno da *cultura de massa*, entre outros fatos importantes.

No entanto, toda transformação operada a partir dessa revolução só foi possível em função da combinação de diversos fatores, como o liberalismo econômico⁹², a acumulação de capital e uma série de invenções, tais como o motor a vapor. Desde então, o capitalismo tornou-se o sistema econômico vigente.

A Revolução Francesa teve início em 1789, ocorreu em um período em que a situação social na França era tão grave e o nível de insatisfação popular tão grande que o povo foi às ruas com o objetivo de tomar o poder e arrancar o governo da monarquia comandada por Luis XVI. A Queda da Bastilha⁹³ marca o início do processo

⁹² As teses do Liberalismo econômico foram criadas no século XVIII com clara intenção de combater o mercantilismo, cujas práticas já não atendiam às novas necessidades do capitalismo. O pressuposto básico da teoria liberal é a emancipação da economia de qualquer dogma externo a ela mesma. Os economistas, do final do século XVIII, eram contrários à intervenção do Estado na economia; para eles, o Estado deveria apenas dar condições para que o mercado seguisse de forma natural seu curso. O criador da teoria mais aceita na economia moderna, nesse sentido, foi sem dúvida Adam Smith, economista escocês, que desenvolveu a teoria do liberalismo, apontando como as nações poderiam prosperar. Afirmou que a desejada prosperidade econômica e a acumulação de riquezas não são concebidas pela atividade rural e nem comercial, mas sim pelo e no trabalho, no trabalho livre sem ter, logicamente, o estado como regulador e interventor.

Um ponto fundamental no Liberalismo é o fato de que todos os agentes econômicos são movidos por um impulso de crescimento e desenvolvimento econômico, que poderia ser entendido como uma ambição ou ganância individual, que no contexto macro traria benefícios para toda a sociedade, uma vez que a soma desses interesses particulares promoveria a evolução generalizada. Para os liberais, toda riqueza é obtida pelo trabalho. O trabalho, e não a terra, é a fonte de toda riqueza. Defendiam a livre concorrência, a lei da oferta e da procura e foram os primeiros a tratar a economia como ciência.

⁹³ Bastilha era uma fortaleza situada em Paris. Começou a ser construída no ano de 1370, durante o reinado de Carlos V, sendo concluída doze anos depois, em 1382. No século XV, foi transformada pela monarquia francesa numa prisão de Estado, ou seja, um local onde eram presos aqueles que discordavam ou representavam uma ameaça ao poder absolutista dos reis. Tornou-se um símbolo do absolutismo francês, sendo que vários intelectuais e políticos foram presos em seus cárceres. Entre os prisioneiros mais famosos, podemos citar: Bassompierre, Fouquet, o homem da máscara de ferro, duque d'Orleans, Voltaire, Latude entre outros. Durante a Revolução Francesa (1789) foi atacada e tomada pelos revolucionários, em 14 de julho. Os presos políticos foram libertados. A Queda da Bastilha tornou-se um marco e símbolo da queda da

revolucionário, pois a prisão política era o símbolo da monarquia francesa. O lema dos revolucionários era "Liberdade, Igualdade e Fraternidade", pois ele resumia muito bem o desejo do terceiro estado francês.

Durante o processo revolucionário, grande parte da nobreza deixou a França, porém a família real foi capturada enquanto tentava fugir do país. Presos, os integrantes da monarquia, entre eles o rei Luis XVI e sua esposa Maria Antonieta foram guilhotinados em 1793. O clero também não saiu impune, pois os bens da Igreja foram confiscados durante a revolução.

A Revolução Francesa foi um importante marco na História Moderna da nossa civilização. Significou o fim do sistema absolutista e dos privilégios da nobreza. O povo ganhou mais autonomia e seus direitos sociais passaram a ser respeitados. A vida dos trabalhadores urbanos e rurais melhorou significativamente. Por outro lado, a burguesia conduziu o processo de forma a garantir seu domínio social. As bases de uma sociedade burguesa e capitalista foram estabelecidas durante esta revolução.

Contudo, as reformas que visavam o desenvolvimento e o progresso da sociedade propostos neste período não foram coroadas de sucesso como presumiam seus líderes; e muitos movimentos de resistência acabaram por surgir com o intuito de apontar as falhas e os perigos que a modernidade trazia em seu bojo.

Logo após a explosão da Revolução Francesa em 1789, na qual assistimos a derrubada da monarquia e a subsequente proclamação da República, a França enfrentará em 1793 o início de um período de Terror, que produziu centenas de vítimas. A guilhotina⁹⁴ tornou-se o símbolo sinistro de morte que punha fim às grandes esperanças filantrópicas, humanitárias e pacifistas acesas pelos ideais iluministas⁹⁵. A ascensão napoleônica, que culminou em 1804 com a proclamação do Império, e as campanhas militares que puseram a Europa sob ferro e fogo e subverteram toda a estrutura política e social do antigo

monarquia francesa. Inclusive, o 14 de julho foi escolhido pelos franceses como feriado nacional e data de celebração da Revolução Francesa.

⁹⁴ Antigo instrumento de execução capital foi oportunamente modificado pelo médico Guillotin, membro da Constituinte.

⁹⁵ Movimento que surgiu na França do século XVII e defendia o domínio da razão, contrapondo-se à visão teocêntrica que dominava a Europa desde a Idade Média. Segundo os filósofos iluministas, esta forma de pensamento tinha o propósito de iluminar as trevas em que se encontrava a sociedade. O apogeu deste movimento foi atingido no século XVIII, e, este, passou a ser conhecido como o Século das Luzes. O Iluminismo foi mais intenso na França, onde influenciou a Revolução Francesa principalmente através de seu lema: Liberdade, igualdade e fraternidade.

continente, instaurando novo despotismo, fizeram ruir por terra todos os resíduos da esperança iluminista que ainda restavam.

Todavia, antes mesmo que explodisse a Revolução na França, a cultura registrava na Alemanha as primeiras modificações de vulto que, em médio prazo, na passagem do século, levariam à superação total do iluminismo. O movimento que produziu tais modificações nesse período ficou conhecido sob o nome de *Sturm und Drang*, que significa “*Tempestade e Assalto*”. As posições e idéias de fundo deste movimento revelam o seu caráter nostálgico pleiteando a exaltação da natureza; a estreita relação da natureza e o gênio que é compreendido como força originária⁹⁶. É possível constatar uma grande influência desses ideais no pensamento do jovem Nietzsche. Em sua *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer educador*, onde trata da questão do gênio e sua importância para a construção de uma cultura autêntica, deixa clara a afinidade entre o gênio e a natureza, sendo ambos capazes de destruição e criação.

O gênio, segundo Nietzsche, é aquele capaz de plasmar novas formas de existência e para tal ele deve ser capaz de destruir aquela estabelecida, deve ser como a natureza em seu processo contínuo de criação e destruição, agir como uma mãe zelosa e também como madrasta; o panteísmo, em contraposição à concepção deísta da divindade como Intelecto ou Razão Suprema, própria do Iluminismo (a religiosidade assume aqui novas formas que, em seus pontos extremos, se expressa, por exemplo, no titanismo paganizante do *Prometeu* de Goethe); o sentimento pátrio que se expressa no ódio ao tirano, na exaltação da liberdade e no desejo de infringir convenções e leis externas; e, por fim, o apreço aos sentimentos fortes e às paixões calorosas e impetuosas, bem como aos caracteres francos e abertos.

É importante assinalar a afinidade entre as posições defendidas pelo movimento *Sturm und Drang* e a filosofia de Nietzsche, pois na obra acima citada, *Prometeu*, encontramos um jovem que defende a superioridade do homem a quem elege como modelo de mestre e cujo comportamento se encaixa perfeitamente nos pressupostos que acabamos de indicar como ideais deste movimento. Neste sentido, Schopenhauer é descrito por Nietzsche como exemplo de um homem raro, um gênio que vive fora de seu tempo, possuidor de um temperamento explosivo, agressivo e por vezes temível até mesmo por

⁹⁶ Na compreensão dos adeptos deste movimento, o gênio cria analogamente à natureza e, portanto, não extrai suas normas do exterior, mas é, ele próprio, a norma.

aqueles que lhes eram mais próximos. A descrição de Nietzsche faz-nos suspeitar da real influência desse movimento sobre a sua filosofia.

O movimento *Sturm und Drang* foi influenciado por alguns poetas ingleses que redescobriram Shakespeare. Porém, quem lhe deu sentido e relevância histórica e supranacional foram Schiller, os filósofos Jacobi e Herder e Goethe, com sua primeira produção poética e literária. Pode-se dizer, inclusive, que as fases mais significativas do movimento tiveram exatamente Goethe como protagonista.

Nesse movimento também encontramos um projeto de renascimento da cultura alemã através da música. Esse renascimento se realizaria através de um retorno ao mundo grego antigo onde foi possível a criação de uma cultura autêntica e verdadeira. O projeto de renascimento da alma alemã contaria com a experiência vivida pelo povo grego que soube dar forma ao caos, como podemos observar a partir de um trecho extraído *da II Consideração Intempestiva* de Nietzsche.

“Houve séculos em que os gregos se encontravam diante do perigo semelhante àquele no qual nos encontramos, a saber: o da inundação pelo estranho e pelo passado, de perecer junto à ‘história’. Eles nunca viveram em uma orgulhosa inviolabilidade: por muito tempo sua ‘cultura’ foi muito mais um caos de formas e de conceitos estrangeiros, semitas, babilônicos, lídios, egípcios e sua religião era uma verdadeira batalha entre os deuses de todo o Oriente; mais ou menos semelhante como agora a ‘cultura alemã’ e a religião são, um caos em si cheio de lutas entre todos os estrangeiros e todo o passado. Entretanto, graças à sentença apolínea, a cultura helênica não se tornou nenhum agregado. Os gregos aprenderam particularmente a organizar o caos, conforme se voltam para si de acordo com a doutrina délfica, ou seja, para suas necessidades autênticas e deixam morrer as aparentes. Desta feita, eles se apossaram novamente de si mesmos; não permaneceram por muito tempo os herdeiros e os epígonos”. Sobrearregados de todo o Oriente, eles se tornaram eles mesmos, depois de um longo combate consigo e por meio da interpretação prática daquela sentença os mais felizes enriquecedores e proliferadores do tesouro herdado e os primogênitos e modelos de todos os povos de cultura vindouros”⁹⁷.

Vale ressaltar que os alemães, segundo Nietzsche, deveriam resistir aos ideais que levaram à eclosão das revoluções industrial e francesa e lutar para erigir um modelo próprio de existência. Sugere assim que o renascimento da arte trágica seria o meio por excelência para alcançá-lo e assim constituir uma cultura singular e verdadeiramente alemã. A arte trágica possibilitaria ao homem entrar em contato com os fundamentais problemas da

⁹⁷ Nietzsche, F. *II Consideração Intempestiva. Da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p.99.

existência, preparando-o para uma existência forte e por isso capaz de enfrentar as mais duras e mais belas experiências. Porém, adverte que seria necessário que houvesse interlocutores entre os gregos e os homens “confusos e amolecidos” de sua contemporaneidade. Sugere então a figura dos mais nobres poetas da Alemanha: Goethe e Schiller como pontes para a cultura grega, a fim de recuperar a singularidade alemã em um mundo que já caminhava para a mediocridade.

Nietzsche compreende que somente através desses gênios, o homem moderno teria acesso a um processo criativo semelhante ao do povo grego que culminou na mais perfeita das obras de arte: a *Tragédia Ática*. Através dela os gregos entravam em contato com os problemas fundamentais da existência e se preparavam para enfrentar a vida em todos os seus tons, isto é, enfrentar as dores, os sofrimentos, terrores e também a alegria que são elementos inerentes a uma vida plena.

Em nossa pesquisa sobre as bases que fundamentaram as críticas de Nietzsche aos ideais modernos de educação e cultura, o poeta alemão Goethe tem lugar de destaque. Por vezes Nietzsche faz menção ao nome de Goethe, lembrando a necessidade que os homens modernos tem de um modelo, de um mestre que os guie na construção de uma verdadeira cultura e ao mesmo tempo de revelar com clareza o complexo modo de ser moderno, com suas angústias e aspirações.

O reconhecimento do enorme valor de Goethe por parte de Nietzsche está expresso nas diversas vezes em que o filósofo o cita em sua *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer educador*⁹⁸. Sendo assim, resta-nos comentar de forma breve, uma das grandes obras criadas por esse magnífico representante da literatura alemã para refletir sobre alguns sinais que possam justificar a consideração e elogios nietzschianos.

A angústia e o desespero do homem moderno estão intensamente representados nas cenas em que o personagem principal se depara com as contingências próprias da modernidade. O modo como o personagem Fausto se posiciona frente às novas exigências desta era revela seu caráter trágico, no sentido em que este prefere se fazer **um** com toda a humanidade. Fausto renega todo o saber obtido através da busca pela interioridade e tenta se identificar com as dores da humanidade e definitivamente decide por ela.

No trecho abaixo podemos perceber claramente esta posição; vejamos:

⁹⁸ Ibidem, p. 99.

“Entendamo-nos bem. Não ponho eu mira
na posse do que o mundo alcunha gozos.
O que preciso e quero é atordoar-me.
Quero a embriaguez de
incomportáveis dores,
A volúpia do ódio, o arroubamento
Das sumas aflições. Estou curado
Das sedes do saber; de ora em diante
Ás dores todas escancaro est’alma.
As sensações da espécie humana em peso,
Quero-as eu dentro de mim; seus bens,
seus males
Mais atrozes, mais íntimos, se estranhem
Aqui onde à vontade a mente minha
Os abrace, os tasteie; assim me torno
Eu próprio a humanidade; e se ela ao cabo
Perdida for, me perderei com ela”
(1765-75).

Nietzsche, em *Schopenhauer como educador*, analisa a relação do homem com a história, refere-se a três imagens de homem erigidas na sua época: o homem de Rousseau⁹⁹; o homem de Goethe e finalmente o homem de Schopenhauer.

Com relação ao homem de Goethe, Nietzsche afirma que seu Fausto nada mais é que um reflexo do homem de Rousseau mais ousado, no qual se pode observar um apetite devorador da vida, uma insatisfação e nostalgia e ainda o trato com os demônios do coração. “*Mas vejamos o que sai de todas estas nuvens amontoadas: não é certamente o raio!*”.¹⁰⁰ Para Nietzsche, embora Fausto se apresente como um libertador do mundo, a princípio, ele torna-se apenas um insaciável espectador dos domínios da vida e da natureza, de todos os passados, das artes, das mitologias, das ciências e desta forma se afasta de toda

⁹⁹ A imagem do homem de Rousseau, segundo a interpretação de Nietzsche, teria uma força maior e certamente produziria um efeito mais popular. Dela emanou uma potência que levou às revoluções violentas, que leva ainda a movimentos violentos; pois em todos os abalos, em todos os terremotos socialistas, é sempre o homem de Rousseau que se agita, como o velho Tífon sob o Etna. Oprimido e quase esmagado pelas castas arrogantes, pela riqueza impiedosa, corrompido pelos padres e por uma péssima educação, humilhado diante de si mesmo por costumes ridículos, o homem na sua angústia invoca a “natureza sagrada” e comprova de repente que ela está tão longe dele quanto qualquer outro deus epicurista. Suas orações não a alcançam, já que se encontra profundamente imerso no caos da antinatureza. Ele arrasta com sarcasmo todos os adornos pintalgados, que pouco antes lhe pareciam ser precisamente o que ele tinha de mais humano, suas artes e suas ciências, as vantagens da sua vida refinada; ele bate com os punhos nos muros, em cuja sombra ele tanto degenerou; ele chama com seus gritos a luz, o sol, a floresta, as rochas.

¹⁰⁰ Nietzsche, F. *Schopenhauer como educador*. In Escritos sobre educação. Trad. Noeli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Edições Loyola – Puc, 2003. P. 169.

ação. Ele não é o homem ativo. O homem de Goethe, segundo Nietzsche, é “uma força conservadora e conciliadora – mas ele se arrisca, a degenerar-se em *filisteu*.¹⁰¹”

Nietzsche compreende que a passividade do Fausto goetheano é insuficiente para promover a total transformação do seu ser. É o homem de Schopenhauer que assumirá o sofrimento voluntário da veracidade e este sofrimento lhe serve para mortificar sua vontade pessoal e para preparar a subversão, a total transformação do seu ser, alvo que constitui o objetivo e o sentido verdadeiro da vida.

A questão da aceitação da dor e do sofrimento é muito importante para a concepção trágica de Nietzsche. A superação da metafísica ocidental, da concepção judaico-cristã está referida a ela, no sentido em que ambas se empenharam em criar estratégias para eliminar e excluir a dor da vida. Nietzsche chama a atenção para o fato de que nesta tentativa, na realidade, estavam buscando a negação da própria vida, uma vez que a dor e o sofrimento são inerentes a ela.

Em *O Fausto* de Goethe assistimos o personagem virar o rosto e procurar não olhar para a destruição que promove¹⁰², buscando escapar da culpa moral que lhe afeta. Ele ainda precisa aprender a sentir que a destruição faz parte da criação. Fausto ainda é um personagem angustiado, moralmente transtornado e isto o leva a ser impessoal e agir de forma indireta na destruição. Os receios e escrúpulos de Fausto são intensos. Mas a mensagem de Mefisto (o diabo com quem Fausto negocia) é a de que ele aceite a destruição como elemento integrante da sua participação na criatividade, para que desse modo possa eliminar toda culpa e agir livremente. Falta-lhe um pouco mais de vigor muscular e de impetuosidade natural a esse homem goetheano, pois assim suas virtudes seriam maiores, diz Nietzsche.

“Mas há uma maneira de negar e destruir que é precisamente um extravasamento desta poderosa aspiração à santificação e à salvação, da qual Schopenhauer foi para nós, homens profanos, homens seculares no sentido próprio do termo, o

¹⁰¹ Ibidem, p.170.

¹⁰² Na obra *O Fausto* de Goethe, percebemos que o personagem Fausto passa por três tipos de metamorfose e a última delas, segundo Marshall Berman, em *Tudo o que é sólido se desmancha no ar*, é a denominada o Fomentador. Nesta fase o personagem comete de maneira consciente, segundo o autor, o seu primeiro ato mau. Convoca Mefisto e seus “homens fortes” e ordena-lhes que tratem de arrumar um jeito de tirar um casal de velhos que está atrapalhando seu plano de desenvolvimento de seu caminho. O modo como opera com relação ao casal é indireto, impessoal, tal como é o estilo de maldade característica do homem moderno. Verificar in Berman, M. op cit p. 85.

primeiro mestre filosófico. Toda existência que pode ser negada merece ser negada”.¹⁰³

O *Mefisto* de Goethe também compreende a necessidade da negação, porém, Fausto não consegue realizá-la de forma total. “*Eu sou o espírito que tudo nega! E assim é, pois tudo o que existe merece perecer miseravelmente*”.¹⁰⁴

Existe uma diferença importante entre a postura de Goethe e a de Schopenhauer frente à negação e destruição: a compreensão do homem verídico (representado por Schopenhauer) de que a dor é o animal que mais rápido te levará à perfeição.¹⁰⁵

Para Nietzsche, o ser verídico é aquele que crê numa existência que é ela própria verdadeira e que carece de mentiras. Esse indivíduo sente que sua atividade contém um sentido metafísico, que pode ser explicada somente segundo as leis de uma vida superior e distinta e possuidora de um sentido afirmativo na acepção mais profunda da expressão, ainda que tudo que faça pareça destinado a destruir e a quebrar as leis da vida atual. Ele acredita em algo para além de si mesmo.

Fausto é triste e amargo, mas não se irrita verdadeiramente, se o fizesse seria ainda melhor. E é nesta falha, nesta brecha que Nietzsche introduz a imagem de um terceiro homem: o homem de Schopenhauer. Este é o homem que pode nos oferecer esperanças.

“O homem de Schopenhauer assume para si o sofrimento voluntário da veracidade e este sofrimento lhe serve para mortificar sua vontade pessoal e para preparar a subversão, a total transformação do seu ser, alvo que constitui o objetivo e o sentido verdadeiros da vida”.¹⁰⁶

É a partir dessa perspectiva que Nietzsche compreende Schopenhauer como o primeiro mestre filósofo.

Dando continuidade a nossa pesquisa sobre a herança cultural recebida por Nietzsche e o lugar do movimento *Sturm und Drang* nesse panorama, é importante aludir aos integrantes mais importantes desse movimento.

¹⁰³ Nietzsche, F.. *Escritos sobre educação*. Trad. Noeli Correia de Melo Sobrinho.S: Edições Loyola – Puc,2003, p. 171.

¹⁰⁴ Berman, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade*. São Paulo: Cia das Letras, 2007, p. 62.

¹⁰⁵ Nietzsche, F. Schopenhauer como educador. In: *Escritos sobre a educação*. Nietzsche, F.. *Escritos sobre educação*. Trad. Noeli Correia de Melo Sobrinho.SP: Edições Loyola – Puc,2003, p. 171..

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 171

Quem deu sentido e relevância histórica e supra-nacional ao *Sturm und Drang* foram eminentes figuras da cultura como Goethe, Schiller e os filósofos Jacobi e Herder, com sua primeira produção poética e literária. Pode-se dizer, inclusive, que as fases mais significativas do movimento têm exatamente Goethe como protagonista, primeiro em Strasburg e depois em Frankfurt. Com a transferência de Goethe para Weimar (1775), começa a fase de declínio do movimento.

O *Sturm und Drang* pode ser considerado como uma espécie de reação antecipada à própria Revolução, enquanto se apresenta como reação contra o Iluminismo, do qual a Revolução Francesa foi o coroamento. Trata-se do re-despertar do espírito alemão depois de séculos de torpor e de ressurgimento de algumas atitudes peculiares à alma germânica.

Portanto, encontramos-nos diante do prelúdio do romantismo, ainda que desalinhado e imaturo. Assim, é possível observar Goethe, Schiller, Jacobi e outros intelectuais passando pelo *Sturm*, alguns conseguindo dar forma ao informe, ordem e disciplina ao conteúdo caótico de sua própria natureza, e outros sendo ultrapassados por ele.

Goethe foi um dos que transformaram o conteúdo caótico do *Sturm* e próprio de sua juventude e o transformou em um classicismo que muitos julgavam representar a composta serena maturidade da alma alemã. O classicismo teve grande importância na formação do espírito da época, e Nietzsche é com certeza seu herdeiro. Por essa razão, consideramos importante para uma melhor compreensão da perspectiva nietzschiana da educação, traçar alguns esclarecimentos sobre este movimento alemão que teve influência na sua formação.

O culto ao “clássico” não era estranho aos iluministas do século XVIII. Mas, tratava-se de “clássico” de modismo, ou seja, um clássico repetitivo e, portanto, privado de alma e de vida. Mas, em seus escritos sobre a arte antiga, publicados entre 1755 e 1767, Johann Winckelmann já lançava as premissas para a superação dos limites do classicismo como mera repetição passiva do antigo, exatamente como descrevemos na introdução deste trabalho. Lembremos que foi desta superação do classicismo que surgiu o pensamento sobre o trágico na modernidade.

Na verdade, podemos afirmar que o tipo de influência que o classicismo exerceu sobre os melhores representantes *do Sturm*, acabou por dar fim ao caráter intempestivo do

movimento. A marca do clássico é a “medida”, o “limite”, o “equilíbrio”. Schiller e Goethe, assim como Herder procuraram precisamente organizar as decompostas forças do *Sturm und Drang* em função dessa ordem e dessa medida, levando assim ao declínio definitivo do movimento. E foi precisamente desse impacto entre a “tempestuosidade” e impetuosidade do *Sturm* e o “limite” que é elemento característico do clássico que nasceu o momento especificamente romântico. A serenidade alcançada viria a ser algo primeiramente questionável e depois criticada por Nietzsche em *O Nascimento da Tragédia*. As divergências de Nietzsche com o romantismo alemão podem muito bem ter iniciado a partir da concepção dos gregos própria dos românticos, ou seja, da idéia de que os gregos antigos foram capazes de produzir as mais belas obras de arte em função de sua serenidade.

Por outro lado, o renascimento dos gregos esteve presente não somente na esfera das artes, mas também na filosofia. Schleiermacher, Schelling e Hegel são exemplos significativos. Mas, devemos notar o caráter metafísico das teorias desenvolvidas por esses filósofos, que em função desse caráter metafísico serão alvo de críticas por parte de Nietzsche. Em especial, a filosofia hegeliana será motivo de questionamento em função de apresentar a história humana como sendo o desdobramento da razão absoluta no tempo. Para Nietzsche, o caráter teleológico da história sustentado por Hegel, seria algo que aprisionaria o homem e que não reconheceria o absurdo da existência.

Para compreendermos melhor o fenômeno do romantismo, é interessante inicialmente tratarmos da origem da palavra romântico. Vejamos:

A palavra “romântico” tem longa e complexa história. O adjetivo ‘romântico’ aparece na Inglaterra por volta da metade do século XVII como termo usado para indicar o fabuloso, o extravagante, o fantástico e o irreal. Foi resgatado dessa conotação negativa no decorrer do século seguinte, no qual passou a ser usado para indicar cenas e situações agradáveis, do tipo das que apareciam na narrativa e na poesia “romântica”. Gradativamente, o termo “romantismo” passou a indicar o renascimento do instinto e da emoção, que o racionalismo predominante no século XVIII não conseguiu suprimir inteiramente.¹⁰⁷

¹⁰⁷

Nietzsche é um ferrenho crítico deste sentimentalismo próprio do romantismo.

F. Schlegel relacionou o “romântico” com o romance e com aquilo que ele pouco a pouco viera a significar nas expressões épicas e líricas medievais, aos romances psicológicos, autobiográficos e históricos moderno. Para ele, “romântica” era a forma de arte moderna que evoluiu de forma orgânica desde a Idade Média até a sua época. Esse romantismo possuiria uma marca própria, caracterizada por essência peculiar, beleza e veracidades exclusivas.

Outro aspecto interessante para se destacar é a categoria historiográfica e geográfica do romantismo. O romantismo é um movimento espiritual que envolveu não somente a poesia e a filosofia, mas também as artes figurativas e a música, que se desenvolveu na Europa entre fins do século XVIII e a primeira metade do século XIX. Embora possam ser identificados alguns sinais desse movimento na Inglaterra, o certo é que o movimento apresenta sobre tudo forte marca o do espírito e do sentimento germânico. O movimento se expandiu por toda Europa: na França, na Itália, na Espanha e, principalmente, na Inglaterra. Em cada um desses países, o romantismo assumiu características peculiares e sofreu transformações. O momento de esplendor do romantismo decorrente os séculos XVIII e XIX, na Alemanha, nos círculos constituídos pelos irmãos Schlegel em Jena e depois em Berlim.

É possível identificar, embora compreendamos a complexidade deste movimento, algumas constantes que constituem uma espécie de denominador comum. Em primeiro lugar, pode ser apontado o que constitui o “estado de espírito”, o comportamento psicológico, o *ethos* ou marca espiritual do homem romântico. Tal atitude romântica consiste na condição de conflito interior, na dilaceração do sentimento que nunca se sente satisfeito, que se encontra em contraste com a realidade e aspira a algo mais, que, no entanto, se lhe escapa continuamente. Na sensibilidade romântica, predomina o amor pela irresolução e pelas ambivalências, a inquietude e instabilidade que se comprazem e se exaurem em si mesmas.

Mas a categoria psicológica romântica não dá conta de explicar o fenômeno do romantismo, a ela deve-se juntar um conteúdo ideal e conceitual. Algumas idéias e representações aparecem associadas ao movimento.

Os intelectuais românticos tinham sede de infinito. Os românticos expressavam essa tendência a atingir o infinito também como “*Streben*”, ou seja, como perene “tender”

que nunca cessa, porque as experiências humanas são todas finitas, ao passo que seus objetivos absolutos são sempre infinitos; por isso, o romantismo considera todas as experiências humanas insuficientes, insatisfatórias.

A natureza para os românticos possui importância fundamental, sendo entendida de uma forma totalmente diversa à concepção mecanicista-iluminista: passa a ser entendida como vida que cria eternamente, na qual a morte nada mais é do que “*artificio para ter mais vida*”. A natureza é compreendida como um grande organismo, inteiramente sintonizada com o organismo humano, é jogo móvel de forças que, na sua dinâmica gera todos os fenômenos, inclusive o homem. Em *Escritos sobre a Educação* e também em *O Nascimento da Tragédia* é possível perceber a influência do romantismo através da valorização da natureza como fonte de toda vida e berço de toda a criação. O gênio, criador de cultura é, segundo Nietzsche, resultado de acúmulo de forças, tornando-se capaz de estar em sintonia com a natureza, criando mundos novos, manifestando suas capacidades artísticas.

Estritamente ligado a esse sentimento de união com a natureza está o sentimento de pertencer ao uno-todo, o sentimento de ser um momento orgânico da totalidade. O todo se reflete de alguma forma no homem, assim como, de forma correlativa, o homem se reflete no todo. Ser um com o todo, ser um com tudo o que vive e, em feliz esquecimento de si mesmo, retornar ao todo da natureza; esse é o ponto mais alto do pensamento e da alegria, é o “pico sagrado da montanha”, é o lugar da calma eterna, onde o meio-dia perde seu mormaço, o trovão a sua voz e o mar, fremente e espumante, se assemelha às ondas do campo de trigo. É impossível não perceber a semelhança entre essa concepção e aquela defendida por Nietzsche em *O Nascimento da Tragédia*, na qual a música é considerada o meio para alcançar o Uno primordial, realizada através da superação da individuação.

A concepção do gênio no romantismo também está ligada ao sentimento de natureza. O gênio e a criação artística são elevados à suprema expressão do Verdadeiro e do Absoluto. A natureza nesse sentido possui instinto artístico e, por isso, não se deve distingui-la da arte. Aqui temos uma radical oposição ao Iluminismo, marcada pelo modo como os românticos percebem a arte e em especial a poesia. Para eles, a poesia compreende a natureza muito melhor do que a ciência.

O que Nietzsche parece defender é que não só através da poesia, mas também pela filosofia o homem é capaz de alcançar a realidade como um todo. Se na dimensão da poesia, Goethe é considerado aquele que através de sua obra pode expressar todo o desespero e insatisfação do homem, na dimensão filosófica esse papel foi atribuído a Schopenhauer.

A insatisfação, a dor e o sofrimento humanos são claramente expressos nas obras poéticas de Goethe e na filosofia de Schopenhauer. Goethe em sua poesia desvela o homem moderno e seu desespero em busca de desenvolvimento contínuo e seu permanente anseio pela “felicidade”. Schopenhauer, através de sua filosofia, revela que a existência é essencialmente dor e sofrimento e que a única forma de superá-los só é possível através das artes. Porém, embora o autor de *O mundo como vontade e representação* compreenda o caráter libertador das artes¹⁰⁸, ele afirma que somente a música possui um poder especial devido ao fato de ter uma abrangência universal que ultrapassa qualquer tipo de individualidade. Esta superação da individualidade está intrinsecamente relacionada com o conceito de gênio desenvolvido por Schopenhauer em sua metafísica do belo. Para Schopenhauer, a precondição da verdadeira arte, é despreocupação do sujeito consigo mesmo, que o sujeito deixe de ver os objetos em relação com a vontade individual, tornando-se, assim, sujeito puro do conhecimento, isto é, da vontade. Desse modo, a subjetividade da consciência comum desaparece, a percepção se torna objetiva, como afirma Rosa Dias, em seu artigo intitulado *Nietzsche e a questão do gênio*, onde traça as

¹⁰⁸ A teoria schopenhaueriana, expressa no livro *O Mundo como Vontade e Representação*, foi apresentada de forma sumária no primeiro capítulo desta dissertação. A teoria de Schopenhauer pretende ir além da teoria kantiana que inviabiliza o conhecimento da coisa em si. Schopenhauer, ao contrário de Kant, assume um posicionamento metafísico no qual o fenômeno é tudo aquilo que é percebido e pensado e a coisa em si, ou seja, o *noumenon* que é a Vontade cognoscível é alcançável por uma intuição imediata. Desse modo, Schopenhauer elabora uma metafísica submetendo a razão à Vontade. Uma vez que a Vontade se situa no plano metafísico, que representa um querer viver essencial sob o homem está e do qual não pode se livrar. A Vontade, para Schopenhauer, é a raiz metafísica do mundo. É o próprio poder da vida universal, anterior ao princípio da razão. Ela tem a característica de ser sem finalidade, irracional e inconsciente, além de possuir um poder cego e irresistível que gera a dor. A Vontade é, sobretudo, o substrato de todos os fenômenos. Ela é *noumenon*, mas ao se mostrar, aparece na forma de *fenômeno*. Pelas razões apontadas, é possível dizer que o homem age porque é movido pela Vontade que, por sua vez, nada tem de racional. Porém, a ação do homem, diferentemente da Vontade, transcorre racionalmente. A Vontade gera a dor e o sofrimento. Este por sua vez, constitui a unidade do mundo, justamente por estar presente em todas as pessoas, sem exceção. Se a Vontade gera a dor, fazendo do viver um sofrer, a única forma de superar essa dor é eliminando a Vontade. E isto, segundo Schopenhauer, pode realizar-se através da contemplação artística. Para o filósofo, todas as artes são libertadoras, porém sempre de forma momentânea, nunca definitivamente. De todas as artes, Schopenhauer exalta a música como sendo a mais grandiosa e a mais majestosa, além disso, ela possui um poder especial, possui um aspecto universalizante que possibilita a superação da individualidade.

afinidades e discordâncias de Nietzsche com a compreensão schopenhaueriana do gênio. Em sua metafísica do belo, Schopenhauer afirma que a arte é obra do gênio e sua essência reside na contemplação, pela qual descobre as idéias gerais sobre os fenômenos singulares que são oferecidos à sua percepção habitual. O gênio é aquele capaz de extrair do particular o que é da ordem do universal e necessário.

Para Schopenhauer, a genialidade é a objetividade mais perfeita, isto é, a direção objetiva do espírito contraposta à subjetiva, dirigida à própria pessoa, à vontade individual. Essa concepção do gênio, no entanto, segundo Nietzsche irá esbarrar na desvalorização, por parte de Schopenhauer, da poesia lírica. Schopenhauer sustenta que a poesia lírica não pode ser obra do gênio, porque ela representa a expressão de uma vontade individual. “Nietzsche viu que Schopenhauer não soube aplicar sua própria teoria da arte no caso da poesia lírica, nem lidar satisfatoriamente com o problema da subjetividade, embora em sua ‘profunda metafísica da música’ tivesse em mãos a possibilidade de compreender de outro modo o poeta lírico”.¹⁰⁹

A posição de Schopenhauer sobre a poesia lírica é vista por Nietzsche como equivocada, pois ele não compreendeu corretamente o tipo de subjetividade que ela implica. Ao contrário de Schopenhauer, Nietzsche não compreende a subjetividade própria da poesia lírica como comum, isto é, como subjetividade empírica, individual. Rosa Dias afirma, no texto acima mencionado, que a liberação da subjetividade, segundo Nietzsche, deveria ser pensada em termos de música. A música seria o meio ideal para a supressão de toda individualidade empírica. E este se desembaraçar da individualidade permitiria o acesso imediato à essência universal do mundo. A questão é que Nietzsche compreende a poesia lírica grega intimamente ligada à música, isto é, um tipo de poesia que não pode ser desvinculada da música, pois: “*O poeta lírico é antes de tudo um compositor, artista dionisíaco que renuncia à sua subjetividade para se identificar à verdadeira realidade e refleti-la na música*”.

“Primeiramente, na condição de artista dionisíaco, o poeta lírico se identificou inteiramente ao uno primordial, à sua dor e à sua contradição; e é sob a forma e de música que ele reproduz esse uno primordial – se é que ele tem direito de dizer que a música é uma reduplicação e uma segunda reprodução do mundo –; agora, porém, apresenta-lhe visível essa música sob a influência do sonho apolíneo, como uma imagem onírica simbólica. O reflexo da dor originária, na

¹⁰⁹ Dias, Rosa. In *Assim falou Nietzsche*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1999, p. 97.

música, que não tem imagem nem conceito, e a redenção dessa dor na aparência geram agora um segundo reflexo que é símbolo ou exemplo individual. Ora no processo dionísio, o artista já se encontra despojado de sua subjetividade; a imagem que ele tem agora de sua união com o coração do mundo é uma cena onírica que torna sensíveis aquela contradição e aquela dor primordiais e o prazer originário próprio da aparência. O eu do poeta lírico ressoa, pois, desde o abismo do ser, sua 'subjetividade', no sentido da estética moderna, é pura quimera".¹¹⁰

Para Nietzsche, na música, o verdadeiro sujeito da arte é o próprio querer e o gênio da espécie é o meio pelo qual este querer se exprime de modo simbólico. O poeta lírico é, na verdade, apenas um figurante no jogo do querer consigo mesmo, um meio pelo qual o sujeito que realmente existe, a Vontade de viver, "festeja sua redenção na aparência". O que Schopenhauer não compreendeu, segundo Nietzsche, é que a subjetividade aparente do poeta lírico e o que ele anuncia através da poesia, nada mais são do que uma criação que o próprio gênio do universo, a Vontade de viver, usa para traduzir o seu querer, na sua dor e contradição, para redimir, na aparência, essa paixão, raiva e sofrimento. Assim, na arte lírica, o homem Arquíloco, o sujeito individual, consegue tornar-se, ao manifestar seu próprio sofrimento, em porta-voz da dor universal, dando-lhes a forma e o sentido simbólico da arte.

Embora, Nietzsche não tenha concordado com Schopenhauer com relação à poesia lírica, é com base do conceito de gênio elaborado por ele que vai traçar a figura do gênio filosófico a partir da figura do próprio Schopenhauer. Parece-nos que, na interpretação nietzschiana, no que tange à dimensão da arte, Schopenhauer teria se enganado, porém, com relação à filosofia, ele próprio seria modelo de genialidade.

Enquanto em *O Nascimento da Tragédia* encontramos uma abordagem que ainda privilegia a dimensão da arte como aquela pela qual é possível alcançar o fundamental da existência, em *Schopenhauer como educador*, Nietzsche colocará a filosofia como outra dimensão capaz de desvendar o fundo da realidade. Arte e Filosofia representariam atividades humanas pelas quais se poderia atingir o essencial na existência. Para Nietzsche, tanto Arquíloco como Schopenhauer seriam exemplos do que se poderia considerar como gênios. Arquíloco através da música, Schopenhauer através da filosofia, ambos "imitariam" o processo criador da natureza.

¹¹⁰

Ibidem, p.98.

Em *Schopenhauer como educador* Nietzsche interpreta o gênio com base em determinadas categorias schopenhauerianas¹¹¹. O gênio seria identificado a partir de um predomínio de afecções violentas e paixões insensatas. “A impetuosidade das emoções, a tensão excessiva da alma, a variação extrema do humor predispõe-no à melancolia. Esse humor sombrio observado nos espíritos eminentes tem seu símbolo na imponente montanha dos Alpes franceses, o Mont Blanc”.¹¹² Este tipo de tensão, de impetuosidade também fez nos remeter, como já destacamos, ao movimento *Sturm und Drang* que fazia apologia ao temperamento intempestivo e irritadiço, como característica dos homens verazes.

Mas, o que nos chamou mais atenção foi à relação estabelecida por Nietzsche entre o gênio e o seu tempo. O gênio é alguém em desacordo com seus contemporâneos, aquele que está sempre em luta com o seu próprio tempo. Explorando esse tema, Nietzsche chega à conclusão de que genialidade e extemporaneidade são indissociáveis.¹¹³ A relação do gênio com o tempo não foi tratada apenas por Schopenhauer, quando da elaboração do conceito, mas está presente de forma marcante na construção da noção de homem livre desenvolvida por Jacob Burckhardt. A associação entre o conceito de gênio e o de homem livre e ainda a postura de ambos frente ao tempo acabou por nos levar a investigar como se desenvolveu a noção de homem livre exatamente no intuito de compreender com clareza os motivos que levaram Nietzsche a conceber o *gênio* e mestre Schopenhauer como aquele capaz de libertar os seus alunos, isto é, aquele cuja tarefa essencial seria essa libertação. E essa libertação é chave para *tornar-se aquilo que se é* (conforme o preceito fundamental da concepção educativa nietzschiana, baseado na sentença de Píndaro), ser artista de sua própria existência, assumindo o devir e o absurdo constitutivo da vida.

Assim, a genialidade e a liberdade são compreendidas como indissociáveis. Neste capítulo tratamos da questão do gênio em Nietzsche e das influências schopenhauerianas presentes nesta concepção. A partir desse momento, analisaremos quais caminhos levaram Nietzsche a desenvolver a noção de homem livre em sua estreita relação, e até mesmo como um produto dessa relação, com a história, ou seja, com o tempo.

¹¹¹ Ibidem, p.99

¹¹² Id. Seu cume está quase sempre velado por nuvens, mas algumas vezes, principalmente de madrugada, a cortina se rasga e permite ver a montanha, avermelhada pelos raios de sol, levantar-se acima de Chamonix, a ponta tocando o céu além das nuvens: diante desse espetáculo o coração de um homem se abre até o mais profundo do seu ser.

¹¹³ Dias, Rosa. In *Assim falou Nietzsche*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1999, p.101

Nietzsche em sua *Segunda Consideração Intempestiva* expressa o seu afastamento de uma visão que lhe atribui à história um caráter mágico, místico ou absoluto. Ele questiona uma interpretação do homem e da história, próprio da dialética hegeliana, que os levaria à uma realização transcendente, fora dos limites do tempo e do espaço. E se tivermos que reconhecer um ponto de apoio para definição dos valores culturais, da própria experiência da história, conforme apresentada no texto da *II Consideração Intempestiva*, será possível encontra-lo na sua noção de vida.

À visão imanente de Jacob Burckhardt na caracterização do homem livre, plasmada no modelo renascentista de individualidade influenciou profundamente Nietzsche. O mundo civilizado descrito por seu antigo mestre em *A cultura do Renascimento da Itália*, forneceu-lhe o perfil do homem moderno, baseado em uma concepção antropológica inédita, com sua ordenação, sua normatividade, definindo um tipo individualista inserido no seu contexto mundano.

A interpretação psicológica do homem renascentista apontava para um centro de energia, uma nova dinâmica, uma vontade de decisão e de realização do novo, uma postura filosófica renovadora vinculada a um núcleo de difusão de força. Era algo que dizia respeito diretamente à imanência da história.

A partir desse quadro de energia vital latente, Nietzsche pode construir o seu modelo do homem soberano, igual a si mesmo.¹¹⁴ É no Renascimento que ele encontra, ainda que timidamente, como reconhece nos escritos juvenis, uma certa afinidade com o homem grego descrito em *Cinco Prefácios*, sob o impacto do *agon* helênico, marcando desde esses passos iniciais, suas noções de sociedade forte e saudável e de indivíduo criativo.

A Grécia pré-socrática e o mundo Renascentista, descritos por Burckhardt, inspiram em Nietzsche, sobretudo, uma alternativa à interiorização como modelo de busca da autenticidade do pensamento ocidental. É uma tal interiorização que ele percebe como característica *mórbida*, por exemplo, na filosofia da história hegeliana.

A reflexão de Nietzsche sobre a cultura é atravessada pela idéia de resgate da natureza, uma vertente, entretanto, inteiramente contrária a todo ideal romântico de pureza, distante do sentimentalismo rousseauiano. O caminho para compreensão dessa cultura

¹¹⁴ Ibidem, p.101.

revitalizada pela natureza tanto se acha indicado pela sensualidade da arte como pela espiritualização da vontade, do seu domínio ou do seu autocontrole como forma de afirmação das diferenças e do autoconhecimento – o que jamais deve ser confundido com um retorno ao que há de violento no estado natural.

Nietzsche ao descartar a interpretação de homem e sociedade de Rousseau, guiada pelos sentimentos e pelas paixões, reforça automaticamente o tipo de crítica que fizera a Kant e que pode traduzir, em parte, uma condenação do processo de interiorização do indivíduo e de sua busca por um ideal de natureza ditado pela consciência moral. A noção de *Natur* (natureza) parece sempre surgir de um contexto de superação moral e de sua fundamentação metafísica.

Se há um modelo para a conquista da autenticidade, este seria aquele dos gregos trágicos, uma vez que, conforme explica Nietzsche a partir da referência a Heráclito, na *Segunda Consideração Intempestiva*, o deus délfico, ao pronunciar a sentença *conhece-te a ti* mesmo, não esconde, nem anuncia nada, mas apenas aponta um caminho interno. Desse modo, conforme o axioma de Delfos, ao se voltarem para si mesmos, para suas autênticas necessidades, os gregos aprenderam a organizar o Caos.

“Desta feita eles se apossaram novamente de si mesmos; não permaneceram por muito tempo os herdeiros e os epígonos sobrecarregados de todo o Oriente; eles se tornaram eles mesmos, depois de um doloroso combate consigo e por meio da interpretação prática daquela sentença, os mais felizes enriquecedores e proliferadores do tesouro herdado e os primogênitos e modelos de todos os povos de cultura vindouro.”¹¹⁵

Isto é uma alegoria para a realização de cada indivíduo: cada um precisa organizar o caos em si, de tal modo que se concentre nas suas necessidades autênticas. Sua sinceridade, seu caráter vigoroso e verdadeiro precisa se opor a repetição do já dito, o já aprendido, o já copiado. Assim, ele começará a compreender que a cultura também pode ser outra coisa do que decoração de repetição de gestos, de imitação de atitudes conhecidas, o que no fundo significa ainda sempre dissimulação e disfarce, pois todo adorno oculta o adornado. Assim, se lhes desvelará o conceito grego de cultura, entendido como a eclosão

1. ¹¹⁵ Nietzsche, F. *Segunda Consideração Intempestiva: Da utilidade e desvantagens da história para a vida*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará: 2003, p. 99

da *physis*, sempre nova e aprimorada, sem dentro e sem fora, sem dissimulação e convenção, como uma comunhão entre vida, pensamento, aparência e querer.

Ao considerar a presença de um quadro cultural vigoroso, Nietzsche identifica as possibilidades da existência individual na sua inserção cosmológica, na condição do homem livre que escolhe para si não o destino, mas aquilo que ele aspira ser na cadeia infinita do tempo, sem que se atormente ao escolher para si mesmo uma meta a alcançar, sem nenhuma ambição teleológica, apenas configurando-se e constituindo-se no seu espaço, que é afinal a arena onde o combate vital é travado.

Tudo se encaminha em Nietzsche, afinal, para a contestação sistemática de crenças e dogmas, como a obsessão pelo absoluto, o progresso como *telos*, a razão como primado do conhecimento, mas também tudo se encaminha para a escolha de novas perspectivas para o homem na sua realização individual. O reconhecimento da existência de certa espécie de homens superiores, ou ainda na tensão entre a espiritualidade do homem livre, orgulhosamente subjetivo na escolha de sua liberdade diante dos sistemas sociais, quer republicanos ou tirânicos, aos quais teria que sujeitar estará presente na resolução das aporias compreendidas por Nietzsche como próprias do homem típico renascentista.

O conceito de homem livre de Burckhardt dará origem à expressão *humanidade multifacetada* que, de certo modo, Nietzsche incorporará e que se refere a um determinado ponto de vista onde tanto as figuras de criminosos famosos quanto de renomados artistas são formadoras dessa humanidade. Também Dostoievski através de seu personagem Rascolnikov, de *Crime e Castigo*, preconiza a necessidade de *homens raros* na acepção aproximada dos *homens superiores*; noção que será importante na perspectiva de Nietzsche.

É importante notar que também em Goethe desenha-se a idéia, tão dominante em sua obra, da formação do indivíduo superior, um tema caro a Nietzsche e por ele originalmente desenvolvido e que terá presença marcante em seus escritos sobre a educação. O conceito de *homem raro* se impõe associado às concepções sobre o bem e o mal, à liberdade e à capacidade de mudar os rumos da sociedade; portanto, uma questão que já era debatida exaustivamente a partir das idéias de Goethe, mas que adotará aspectos originais na perspectiva de Nietzsche.

A questão de o filósofo ligar o nome de Goethe ao Renascimento tem um significado mais amplo e exemplar, pois é a partir da visão peculiar da humanidade que o poeta tenta construir uma concepção do homem acima das vicissitudes seculares, quer como no Fausto, impregnado de demonismo e de seu amor à vida plena, quer como Prometeu na sua sublime afirmação da liberdade criativa.

O fato é que Nietzsche absorveu aspectos importantes do pensamento do poeta alemão Goethe, especialmente de seu conceito de cultura. No século XIX, o autor de Fausto era visto como um divisor de águas da cultura alemã e da sua irradiação universal. Nietzsche incorporou nas *Considerações Intempestivas* alguns conceitos de Goethe, modificando-os sensivelmente ao longo de sua obra, sem perdê-los de vista, inclusive retendo muitos aspectos da noção goetheana de individualidade.

Nietzsche compartilhava com Goethe de idéias muito próximas sobre o homem e a cultura. Ambos coincidiam, sob certos aspectos, na visão da história livre de mistificações. Na Segunda *Consideração Intempestiva*, o filósofo busca em Goethe apoio para combater o excesso do conhecimento histórico do seu tempo: “*De resto, me é odioso tudo o que simplesmente me instrui, sem aumentar ou imediatamente vivificar a minha atividade*”.¹¹⁶

Com efeito, Nietzsche, como em tudo mais, reivindica para a história uma função vital como veículo da ação transformadora, como meio formativo do homem que age. A sua noção de individualidade, tão influenciada pelo *agon* helênico, descrito em *Cinco Prefácios*, é levada adiante como a verdadeira liberdade de espírito na contramão da história acumulativa, de um conhecimento histórico que já não pode ser assimilado.

Nós cultivamos, pensa Goethe, vícios e virtudes. Nietzsche tem isso em conta e define a *hypertrophische tugend* (virtude hipertrofiada) como o culto ao passado que inibe a transformação desde o presente. A regra é o esquecimento, a recusa a uma *anamnese* nostálgica da má consciência, pois a elisão da memória histórica é a matiz do novo. Também na concepção de Goethe, sobre a formação do indivíduo, é possível encontrar um profundo questionamento às idealizações, fundadas num suposto espaço além do real e do presente, desvinculadas do mundo efetivo. Escreve Nietzsche:

¹¹⁶ Ibidem., p.19.

“Como o homem de ação, segundo a expressão de Goethe, é sempre desprovido de consciência, ele também é desprovido de saber, esquece a maior parte das coisas para fazer uma apenas, é injusto com quem se encontra atrás dele e só conhece um direito, o direito daquilo que deve vir a ser agora”.¹¹⁷

Os eixos que circulam as idéias de Nietzsche sobre a história são a individualidade e a contingência, sob a permanente marca da tragicidade. E não é por acaso que o sentido fundamental da sua concepção de história atenda sempre às necessidades do presente, a vivificar a vida concreta e atual.

Aos três tipos de história discutidos por Nietzsche – a crítica, a tradicional e a monumental – correspondem distintas concepções de mundo. Para cada uma dessas três tipos de história temos três representantes respectivamente, a saber:

Para a história crítica, Rousseau é o modelo, para a tradicional, o representante é Goethe e o paradigma da história monumental é Schopenhauer.

Mas Nietzsche tem preferência pela história monumental por ser capaz de manter intacta a coerência com o seu conceito agônico de Fackel-Wettlauf, (corrida de tochas), fundando-se na continuidade da energia dos homens raros, cuja ação transfiguradora do mundo efetiva a liberdade do espírito¹¹⁸.

A relação de Schopenhauer com a figura do homem raro é claramente estabelecida nos escritos da juventude de Nietzsche, onde o filósofo analisa a educação e a cultura modernas. Nesse escritos, podemos perceber claramente o modelo, a exemplaridade do homem raro através da figura de Schopenhauer e sua grande importância para a constituição de uma cultura autêntica e verdadeira.

A influência de Goethe, por outra parte, na concepção de homem superior, é patente, embora, o filósofo tenha certas discordâncias para com o poeta. No que tange a influência de Schopenhauer na filosofia do jovem Nietzsche, é possível perceber o grande valor que a filosofia schopenhaueriana exerceu principalmente nos primeiros textos da produção filosófica nietzschiana. Em especial, nas Conferências ministradas por Nietzsche sobre as instituições de ensino na Alemanha de sua época, encontramos uma intitulada “Schopenhauer como educador” na qual o autor de *O nascimento da tragédia* eleva o mestre à categoria de homem raro, superior.

¹¹⁷ Ibidem, p. 13

¹¹⁸ Ibidem, p.19.

Nesse momento, Nietzsche elege Schopenhauer como o mestre exemplar e como aquele que seria capaz de libertar seus alunos a ponto de se tornarem *eles mesmos*. No entanto, a figura de Goethe, embora apareça como representante da história tipicamente tradicional, não perde seu valor, pois, em outras dimensões os seus pensamentos encontram muitos pontos em comum. Na realidade, o fato que importa, na perspectiva nietzscheana dessa época, é que a história monumental detém a essência daquilo que denomina o instinto do devir em contraposição à história tradicionalista.

Os conceitos de gênio, homem livre, homem superior, homem forte exprimem a afinidade do homem com a natureza, destacando seu caráter criativo. Todos esses conceitos expressam uma compreensão trágica da existência, na qual a dor, o sofrimento e o terror iminentes não são relegados e sim servem como mote para o desenvolvimento de homens raros, através dos quais os homens podem se orgulhar de ser homem. O orgulho de pertencer à espécie humana depende do acolhimento que uma sociedade pode oferecer a esses excedentes da natureza, a essas figuras raras.

Não se trata, para Nietzsche, de promover uma educação generalizada no sentido em que todos estariam preparados para assumir a construção de uma cultura verdadeira. Esta idéia advém do pensamento e das ideologias modernas, que visam, para Nietzsche, à destruição da cultura autêntica e a construção de uma cultura mentirosa que não admite as diferenças e busca desesperadamente transformar o homem em um animal domesticado que respeita acima de tudo os ditames do estado, da ciência e da economia.

A apresentação de alguns dos mais importantes movimentos intelectuais que questionaram profundamente os novos ideais surgidos na Modernidade buscou criar condições para uma melhor compreensão das críticas realizadas por Nietzsche à educação e aos métodos pedagógicos adotados na Alemanha de sua época.

Mas, antes de analisarmos as críticas de Nietzsche à educação e aos métodos pedagógicos empregados na Alemanha de sua época, através de uma análise sobre as Conferências conferidas por ele na Basileia, traçaremos um panorama da educação alemã para melhor contextualizar essas críticas.

2.2 - Panorama Educacional da Alemanha

No período que vai do século XVI ao XVIII a Alemanha estava dividida em estados independentes e autônomos que, justamente por isso, impossibilitavam o crescimento de uma intelectualidade coesa, haja vista suas diferenças contextuais. Assim sendo, a elite intelectual migrou para lugares para além das fronteiras destes estados que compunham a região da Prússia, passando a cultivar um pensamento cosmopolita desatrelado dos acontecimentos políticos.

Destarte, o Estado se dá conta de que o processo educativo é o único meio capaz de unificar a nação (necessidade que se torna cada vez mais premente) tornando a escolarização compulsória, a fim de que todo o povo alemão, indistintamente, fosse educado.

Nietzsche, em suas incursões pedagógicas, aborda as instituições de ensino e a educação de sua época ministrada no *Gymnasium*¹¹⁹, onde era dada aos jovens a formação elementar. Todavia, a educação da Alemanha moderna, embora bastante desenvolvida, apresentava grandes problemas que eram fortemente combatidos por Nietzsche, a saber:

- Alargamento da cultura
- Perigo da especialização
- Universalização da cultura
- Reduccionismo cultural

Todos estes assuntos são vieses de um mesmo problema que assola o sistema educacional moderno e que Nietzsche combate de maneira intensa e visceral: **a desvalorização do saber autotélico**, isto é, a desvalorização de um saber cujo fim esteja em si mesmo, no prazer da inquirição, na busca do conhecimento. O que vigia na época de Nietzsche era uma educação que, embora fosse tida como modelar (ao menos na Alemanha moderna), não prescindia dos paradigmas engendrados pela ótica mercantilista de então, para quem não mais importava o cultivo do pensamento desvinculado do capital. Sobre este aspecto, convém lembrar que:

¹¹⁹ *Gymnasium* é equivalente ao Ensino Médio.

Ao Estado moderno não interessa mais o pensador contemplativo e sim a vinculação do pensamento científico à ação política institucionalizada por seus organismos de governo. Engendra-se assim uma relação de tipo novo entre o Estado e o cidadão, onde emerge como mediadora uma prática política científicizada.¹²⁰

Em se tratando da educação Nietzsche, na conferência *Sobre o Futuro dos nossos Estabelecimentos de Ensino*, de 1872, aborda o paradoxo ampliação / redução da cultura, que são, na verdade, duas facetas da mesma questão. Como **ampliação da cultura** temos a crescente tendência à universalização da mesma, visando atingir grupos cada vez maiores.

Obviamente, tal medida seria bastante salutar se o que estivesse em jogo não fossem aspectos meramente quantitativos ancorados estes na hipertrofia da memória. Ou seja, dá-se ao maior número de indivíduos uma educação carregada de teorias de caráter utilitário, cujo objetivo coaduna-se à necessidade do mercado. Em contrapartida, o mercado também começa a exigir trabalhadores especializados neste ou naquele ofício.

Portanto, longe de dirimir a problemática que versa sobre a educação, cria-se outra igualmente nefasta: **a redução da cultura**, que nada mais é do que a adequação dos indivíduos aos interesses do Estado, no que tange ao que deve ou não ser ensinado / aprendido em sua formação educacional.

Convém ressaltar que a tendência de redução da cultura, embora pareça ser o contrário da primeira, é, na verdade, uma clara demonstração das falhas existentes num sistema educacional cujos ideais são *aparentemente* voltados ao pleno desenvolvimento do homem moderno. Chamamos a atenção para o aspecto educacional por este ser a base formadora para a vida em seu mais amplo sentido. Por esta razão, Nietzsche também condena uma modalidade de “pseudocultura” que ele chama de *cultura jornalística*. Sobre este aspecto, Rosa Dias escreve que:

“Aliada a essas duas tendências encontra-se, segundo Nietzsche, a cultura jornalística. Esta é a confluência das duas tendências anteriores, o lugar onde se encontram e dão as mãos. A cultura ampliada, a cultura especializada e a cultura jornalística se completam para formar uma só e mesma incultura.”¹²¹

¹²⁰ Dias, R.M. *Nietzsche Educador*. São Paulo: Scipione, 2003.

¹²¹ Dias, Rosa. Op cit 91

Ela diz ainda que de acordo com Nietzsche, a cultura jornalística vai substituindo aos poucos a verdadeira cultura¹²². Ou seja: o conhecimento vai, aos poucos, perdendo sua necessidade de aprofundamento e passando a ser ministrado “*en passant*” nas instituições de ensino. Pois uma vez que a quantidade de informações vai aumentando abruptamente, perdem-se as condições reais de inquirir, esmerilhar e desenvolver um pensamento crítico / investigativo sobre os acontecimentos.

Assim sendo, entende-se que na visão pedagógica de Nietzsche, a cultura, em suas três principais vertentes – ampliada, especializada (ou reduzida) e jornalística denotam um grave problema da modernidade (que se estende aos dias atuais): o avanço da incultura nas suas múltiplas manifestações. Ainda de acordo com Rosa Dias, abordando a pedagogia nietzschiana, podemos dizer que:

“Enquanto o sistema pedagógico estiver atrelado à ampliação e à especialização, não se poderá falar em uma educação voltada para a cultura, pois aquelas duas tendências, aliadas à cultura jornalística, são contrárias aos desígnios da natureza, isto é, à criação do gênio, à manutenção de sua obra em si e fora de si”.¹²³

Isto nos faz ver que *incultura*, na ótica nietzschiana, não diz respeito apenas à falta de estudo / cultura como somos muitas vezes tentados a pensar; antes, porém, ao cultivo de uma “aculturação” permeada de valores a serviço de outros fins que não a busca do conhecimento por si mesmo. Neste sentido, a premência em formar produtores para o mundo do trabalho, baseada esta numa lógica econômica e não com o intuito de elevação cultural, em muito contribui para a formação de um público medíocre que muito se distancia daquilo que seria então a “verdadeira cultura”, a saber: a cultura que tem no jornal o seu ponto máximo de divulgação.

Quando vemos Nietzsche criticar, com tamanha veemência, a cultura jornalística, é pelo fato de que esta cultura nada mais é uma seleção de informações que, graças aos especialistas neste ou naquele assunto, acaba difundida à sociedade como sendo incontestável. Essa cultura, por estar à mercê dos eruditos (que hoje bem podem ser tidos como formadores de opinião) na verdade não passa de uma vertente perigosa da pseudocultura, pois em muito contribui para a formação de um séquito de tais especialistas

¹²² Dias, R.M. *Nietzsche Educador*. São Paulo: Scipione, 2003

¹²³ *Ibidem*.

que passam a serem vistos como verdadeiros mestres, uma vez que a modernidade é “*uma época que sofre daquilo a que se chama cultura geral, mas que não tem cultura nenhuma (...)*”¹²⁴

Ou seja, a cultura jornalística é o apanágio da *barbárie cultivada*. O desconhecimento grassa absoluto, com uma roupagem solene, erudita, que na verdade, mascara a ausência de uma cultura fundamentada no cultivo do pensamento questionador do homem.

Isto sim é que Nietzsche, como um pensador que está muito além do seu tempo, pretende desenvolver através de uma educação que instrumentalize os jovens a pensar de modo sistematizado e racional. A cultura da sua época e contra todos os entraves à livre criação dela decorrentes, uma vez que os mesmos, com seus dualismos ancorados na razão cartesiana, mitigam o aspecto dionisíaco do artista; a saber, a sua singularidade. O mesmo vale para a prática educativa, onde os alunos são impelidos a acatar pacientemente tudo que lhes é oferecido enquanto “verdades incontestáveis” por estarem sob a égide da ciência, a qual se ancora em fatos passíveis de comprovação. Era este, portanto, o *principium sapientiae* vigente na educação alemã nos dias de Nietzsche.

“Suas ‘Considerações Intempestivas’ ou ‘Extemporâneas’ * desferem um ataque profundo à educação de seu tempo e indiretamente ao projeto pedagógico da modernidade como um todo. Estas obras fazem parte do que os comentadores costumam chamar de ‘primeiro Nietzsche’ ou ‘o primeiro período’ de três que corresponderiam a toda sua produção. Nelas o filósofo critica a educação ministrada nas instituições de ensino de seu tempo, acusando-as de apequenarem o homem ao formá-lo apenas para servir aos interesses do Estado, da ciência e do mercado. Nietzsche aponta uma tendência para a potencialização de elementos comuns (e medíocres) dos indivíduos, nivelando-os para sua melhor utilidade ao invés de despertá-los em suas singularidades como seres humanos. Esta tendência de uniformização exacerba a importância da memorização como a forma mais importante para se educar, em detrimento da ação e da criação”.¹²⁵

2.3 - Historicização do Conhecimento e seus Reflexos na Educação

¹²⁴ Nietzsche, F. *A Filosofia na Idade Trágica dos Gregos*, p.25.

*

¹²⁵ A saber: David Strauss, *o devoto e o escritor* (1873), *Da utilidade e desvantagem da história para a vida* (1874), *Schopenhauer como educador* (1874) e *Richard Wagner em Bayreuth* (1876).

Nietzsche percebia um grande problema na educação moderna que dizia respeito à insipiência pedagógica dos mestres, sobretudo no que tange à educação nas fases iniciais do desenvolvimento. Todos os esforços giravam em torno da maior quantidade possível de conteúdos a ser lançado sobre os alunos, que eram impelidos a apreender o mais fidedignamente possível mediante um exercício mnemônico; sim, porque o que estava em evidência não era o verdadeiro aprendizado, mas sim a memorização de fatos importantes. Era essa historicização da prática pedagógica que Nietzsche confrontava vorazmente. Sobre esta questão ele afirma:

“O saber histórico irrompe, aqui e ali, sempre novamente a partir de fontes inesgotáveis, o estranho e incoerente impõem-se, a memória abre todas as suas portas e, ainda assim, nunca estão suficientemente abertas; a natureza empenha-se em receber bem, organizar e honrar estes estranhos hóspedes, mas estes mesmos encontram-se em luta uns com os outros, e, parece necessário subjugá-los e dominá-los todos, a fim de não perecer em meio à sua luta”.¹²⁶

Ou seja: tudo está saturado de história. E esse saber histórico demonstra ser mais necessário à modernidade do que a profunda reflexão sobre as causas que desencadearam os fatos em questão. Para Nietzsche, “*a supersaturação de uma época parece ser nociva e perigosa*”.¹²⁷

Dentre os aspectos por ele citados, o que melhor caracteriza o *modus vivendi* do homem moderno é o enfraquecimento da personalidade (porque os filhos desta época sentem-se possuidores de uma rara virtude em comparação com os de épocas precedentes). Como consequência desta hipérbole conceitual, Nietzsche vê ainda que os instintos dos indivíduos são perturbados e que eles não amadurecem como deveriam, pois ficam vivendo a ilusão de que tudo é passível de ser “engolfado” pela história no mesmo instante em que ocorre enquanto acontecimento. Ou seja, a historicização dos fatos passa a ser mais importante do que os fatos em si mesmos, bem como da reflexão sobre os elementos contextuais que os prorromperam.

Poderíamos citar uma série de outros fatores igualmente relevantes que Nietzsche analisa na *Segunda Consideração Intempestiva*. Todavia, em se tratando da problemática

¹²⁶ Nietzsche, F. *Segunda Consideração Intempestiva- Da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p.33.

¹²⁷ Ibidem, p.40.

em torno da educação, esse enfraquecimento da personalidade supracitado, bem como suas conseqüências, é decisivo, principalmente se levarmos em conta a pobreza da produção dos pedagogos da época, que nada entendiam de educação no que tange aos aspectos psicológicos nele envolvidos. Principalmente na formação básica do ginásio, essencial, era onde reinavam profissionais desqualificados, que não tinham a menor delicadeza para o trabalho pedagógico, para a “mais delicada das técnicas que poderia existir numa arte, a técnica da formação cultural”.

Entretanto, como poderiam os mestres realizar esta grandiosa tarefa, se eles próprios não haviam sido iniciados em uma cultura nobre e superior? Vale lembrar que havia um projeto de reforma do ensino, iniciado no início do século XIX na Alemanha, que objetivava um retorno à Antigüidade clássica, principalmente na proposta de formar os mestres do ginásio na tradição dos antigos gregos. Mas tal projeto fora abandonado, para a decepção de Nietzsche, que tanto prezava a educação do homem moderno, vendo-a como agente de mudanças estruturais. Entretanto:

“O exame da literatura escolar dos últimos decênios levou Nietzsche a constatar que, apesar das flutuações dos programas e da violência dos debates, o projeto educativo continua a ser o mesmo: a formação do ‘homem erudito’. O monótono cânone da educação poderia resumir-se nestes pontos: o jovem aprenderá o que é cultura e não o que é vida, isto é, não poderá de modo algum fazer suas próprias experiências; a cultura será insuflada no jovem e por ele incorporada sob a forma de conhecimento histórico; seu cérebro será entulhado de uma enorme quantidade de noções tiradas do conhecimento indireto das épocas passadas e de povos desaparecidos, e não da experiência direta de vida”.¹²⁸

Em suma: neste processo de historicização do conhecimento, tão combatido por Nietzsche, estavam imbricadas questões muito delicadas no tocante ao desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes, que à sua época não eram sequer cogitadas enquanto cruciais ao aprendizado. A prática pedagógica comum, que vigia nas salas de aula de então, estava totalmente vinculada à memorização dos conteúdos que eram tidos como importantes. Daí a razão de ser dada tamanha importância à história; não esta enquanto ciência, mas enquanto a forma através da qual os conhecimentos eram agrupados para, em seguida, serem lançados sobre as mentes dos educandos, os quais não eram estimulados a

¹²⁸

Dias, R.M. op cit, p.64.

reflexão, mas sim a reproduzi-los como verdades absolutamente incontestáveis. Tratando desta mesma questão e trazendo-a para os dias atuais, Lima problematiza:

“Como se forma o cidadão? Estudando história pátria ou praticando o sistema democrático dentro da escola, até criar-se no aluno uma segunda natureza que o faça respeitar os direitos dos companheiros e adotar o respeito às decisões das maiorias? Como pode o autoritarismo dos mestres resultar numa formação democrática? Que adiantam discursos e dissertações literárias, se o regime vivencial é a negação da democracia? Aprender é experiência(...)Como se ensina alguém a refletir?Mandando os alunos recitar lições ou promovendo a pesquisa e o debate? Como se cria o pensamento autônomo?Fazendo-os acreditar no que o mestre diz e no que os livros trazem ou levando-os à dúvida metódica através do incentivo ao espírito crítico?¹²⁹

Tudo isto nos mostra que, quando a prática pedagógica atrela-se tão somente a fixidez dos conteúdos, não se ensina o educando a desenvolver seu pensamento crítico e autônomo; ensina-se tão somente a ser um reproduzidor de saberes já cunhados pela tradição. Aqui percebemos o quão visionária era a vertente pedagógica nietzscheana, visto que os problemas atuais debatidos hoje pelos teóricos da Educação eram os mesmos presenciados por Nietzsche na época moderna, sobretudo na historicização dos saberes em detrimento da reflexão sobre os mesmos. E mais: este procedimento educativo deturpado, que Nietzsche aborda com muita atualidade, não era privilégio apenas da educação básica; no ensino superior esses problemas também eram renitentes, uma vez que tinham seu início na educação primavera. Vale ainda ressaltar que para Nietzsche, a ampliação do número de escolas servia tão somente aos interesses do Estado, o qual vinculava, também como hoje (!), a formação nos ginásios e a obtenção de cargos públicos. O Estado moderno então percebe que, financiando a produção e a difusão da cultura, poderá utilizá-la para seus próprios fins. A cultura passa então a ser útil apenas quando serve aos interesses do Estado, justamente o contrário do que se passava na Grécia antiga, onde tinha caráter autotélico, como já dissemos anteriormente em nossa pesquisa.

Em suma: podemos concluir que muito da problemática educacional à época de Nietzsche é exatamente igual ao que vemos hoje em nossas escolas. Um capítulo que merece destaque, sobretudo a nós, profissionais de Educação, diz respeito à necessidade de tratar as exceções como elas merecem ser tratadas, a fim de tornarem-se aptas a dar sua

¹²⁹ Lima, Lauro.de O. *A Escola do Futuro pp 25-26*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974, 2ª ed. Revista e Aumentada.

contribuição social. Isto é o que veremos a partir da análise nietzschiana sobre a questão do gênio e da educação envolvida na sua própria manutenção não pode ser desconsiderada. Vejamos como se tece a relação do gênio e a educação segundo a perspectiva de Nietzsche.

2.4 -O Gênio e a educação

Conforme já analisamos no presente trabalho, Nietzsche faz duras críticas ao “adestramento” realizado pelas instituições de seu tempo por este destoar completamente da verdadeira cultura. Isto não significa que ele negue a necessidade de uma educação para a sobrevivência representada, por exemplo, pelo ensino dado nas escolas técnicas. O que ele enfatiza é que não existe cultura (enquanto estudo e cultivo dos grandes clássicos) sem o desligamento do “mundo das necessidades”, e que um homem que está ligado a esta luta acirrada pela vida não consegue dispor de tempo para alcançar a verdadeira cultura.

Deste modo, uma educação que tenha como finalidade formar alguém para ocupar um cargo de funcionário para suprir suas necessidades básicas de subsistência não pode ser considerada como uma educação que tem como fim principal a cultura, mas apenas de uma indicação do caminho que o indivíduo deverá percorrer para manter-se vivo.¹³⁰ Esta modalidade de formação educativa não tem na cultura (aqui entendida como *erudição*) como alvo principal, visto ser essencialmente pragmática. Entretanto, nem por isso deve ser desvalorizada, pois nem todos têm vocação ou competência para tal. As diferenças, isto é, a hierarquia intelectual é natural e todos os seus graus devem ser respeitados, pois, tanto os homens raros dependem da imensa massa para sua existência, como o grande aparelho da cultura precisa dos homens raros para a construção de uma cultura verdadeira que possibilita ao homem comum orgulhar-se de si mesmo.

Desse modo, embora corresponda às necessidades de alguns indivíduos, essa educação “técnica” (heterotética, por assim dizer) visa, na verdade, a manutenção do *status quo*; ou seja, a formação de pessoas úteis aos ditames de seu tempo.

Evidentemente, tais pessoas não desenvolvem o pensamento crítico-reflexivo, razão pela qual muito bem se adequar aos padrões e necessidades da sociedade em questão. Nietzsche contrapõe a esta “domesticação” um tipo de *adestramento seletivo* que possa

tornar o jovem senhor de suas vontades: "o produto deste adestramento não é um indivíduo fabricado em série, adaptado às condições de seu meio; mas um ser autônomo, forte, capaz de crescer a partir do acúmulo das forças deixadas pelas gerações passadas, capaz de mandar em si mesmo, alguém que se atreve a ser ele mesmo".¹³¹

Em oposição às premissas pedagógicas nietzschianas, a *elevação cultural* com intuito de modelar o gênio, a exceção, dá lugar a uma educação massificada que uniformiza todos os estudantes a partir de características comuns. Evidentemente, toda uniformização tem a média como referencial; as exceções são deixadas em segundo plano por não constituírem a maioria. Assim, é na educação contemporânea e já o era na Modernidade de Nietzsche: àqueles alunos que se destacavam não era dado o respaldo necessário para que suas potencialidades fossem amplamente desenvolvidas; e tudo que lhes restava fazer era enquadrá-los nos referenciais medianos da maioria.

Vale ressaltar que Nietzsche defende a tese de que a natureza produz um número extremamente limitado de homens para a cultura e por isso deveriam existir apenas algumas instituições de ensino superior destinadas a essas minorias (pensamento este que será mais tarde compartilhado por Humboldt). Porém, o que se vê é o surgimento de mais e mais estabelecimentos, onde irão lecionar mestres tão medíocres quanto seus alunos. À cultura de massa Nietzsche contrapõe uma cultura voltada para o surgimento dos grandes gênios, a saber: indivíduos que deixariam sua marca original para os tempos vindouros e serviriam como parâmetro seguro para avaliar a grandeza de uma época.

Entretanto, para auferir tais resultados na prática docente é sabido que: "*Não podemos certamente dizer que um indivíduo se acha funcionando intelectualmente de maneira plena se permanecem não desenvolvidas, não usadas ou paralisadas as capacidades envolvidas no pensamento criador*".¹³²

Ou seja: para que a genialidade de alguns aflore é necessário que haja respaldo nas salas de aula, a fim de que os talentos sejam desenvolvidos e trabalhados para o benefício tanto de quem os possui, quanto da coletividade como um todo.

¹³¹ Ibidem, p. 86

¹³² Torrance. P. Educação e Criatividade in Taylor, C.W. Criatividade: progresso e potencial. São Paulo: Ibrasa, 1976.

Cabe ressaltar que, ao demonstrar interesse por este segmento tão minoritário, podemos ver o quanto Nietzsche pensava adiante ao se preocupar com a educação que seria dada àqueles com aptidões especiais, numa época em que pouco ou nada era dito sobre tais diferenças. Ainda a despeito do lugar de cada um enquanto indivíduo singular, Nietzsche afirma que:

“A educação, ou seja, a tarefa de formar, exige, no entanto, uma atenção indispensável ao indivíduo e ao desenvolvimento de todas as suas energias, de modo a criar nos jovens uma harmonia tal que neles faça crescer as forças ainda imberbes que carregam e faça, por outro lado, diminuir as forças predominantes que os contaminam”.¹³³

Donde podemos concluir que Nietzsche via o processo educativo, como já dissemos, não apenas como aquisição de conhecimentos, mas principalmente como um processo de modelagem do caráter através do desenvolvimento harmônico de todas as suas faculdades intrínsecas e extrínsecas.

Na última fase de seus escritos, Nietzsche dirá ainda: “O que as ‘escolas superiores’ alemãs sabem fazer de fato é um adestramento brutal para tornar utilizável, *explorável* ao serviço do Estado, uma legião de jovens com uma perda de tempo tão mínima quanto possível. ‘Educação superior’ e *legião* – aí está uma contradição primordial”.¹³⁴

Na verdade, Nietzsche visava sim aquele “adestramento” disciplinar, com o intuito de deixar os jovens focados em seus ofícios, principalmente aqueles mais dotados à pesquisa e às ciências. Por isso, podemos entender que:

“Contra os objetivos, os métodos e os processos pedagógicos apresentados pelos estabelecimentos de ensino de sua época, contra estas escolas que apenas formam homens comuns especialistas sem compromisso com a cultura autêntica, contra o fato de elas tornarem os estudantes incapazes para a vida e para a grandeza de espírito, contra tudo isso, (...) Nietzsche exige uma nova educação, cujo objetivo é exatamente buscar e promover a nobreza de espírito desde a juventude, para o

¹³³ Nietzsche, F. *Escritos sobre Educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho, São Paulo, Edições Loyola:2003,p. 28.

¹³⁴ Nietzsche, F, *Crepúsculo dos Ídolos*. São Paulo. 2005, p. 61.

que é necessário colocar o aluno em contacto e orientá-lo no estudo dos ‘espíritos superiores’ (...)”¹³⁵

Os grandes gênios do passado não tiveram estabelecimentos de ensino adequados, que contribuíssem com sua formação, pois sempre eram vistos como *outsider* e não havia respaldo formativo que fornecesse meios de satisfazer suas necessidades peculiares. Por isto mesmo, desenvolveram-se notavelmente, *apesar* de todos os entraves por eles enfrentados em seu contexto histórico-social, não por haverem recebido estímulos e compreensão. Vale ressaltar que, embora não seja regra, isto é o que observamos nas biografias dos gênios de diferentes épocas e áreas, como arte, ciências, etc.

Na verdade, todos que deram notáveis contribuições à sociedade através de sua *inteligência superior e cultura elevada*, enfrentaram problemas de inadequação aos parâmetros vigentes. Sobre este aspecto, Nietzsche preconiza que aqueles que tivessem a verdadeira cultura deveriam preparar-se para a resistência de seus contemporâneos; a saber, a “resistência desse mundo estúpido”, parafraseando Goethe.

Todos os aspectos apresentados até este momento servirão de base para a compreensão dos argumentos desenvolvidos por Nietzsche contra a educação e os meios pedagógicos adotados em sua época. Utilizando em sua Primeira Conferência a estratégia de apresentar uma experiência vivida quando ainda era bastante jovem, Nietzsche vai traçando suas críticas e apresentando as diferenças entre a espécie de educação que estava sendo ministrada na Alemanha e aquela que teria recebido durante sua formação. Vejamos como ele procede.

2.5 - Reflexões e as Críticas sobre a educação e os métodos pedagógicos

Foi com base nas Conferências ministradas por Nietzsche na cidade de Basileia sobre o futuro das instituições de Ensino na Alemanha que construímos nosso trabalho de pesquisa sobre as críticas elaboradas por Nietzsche a educação e aos métodos pedagógicos adotados na Alemanha.

¹³⁵ Nietzsche, F. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2003

Nestas Conferências, Nietzsche procura indicar que, embora não se considere preparado para fazer um julgamento correto sobre os problemas do ensino, acreditava poder como uma espécie de profeta, adivinhar o futuro da cultura e das instituições e dos métodos educacionais na Alemanha. Assim, atuando como um oráculo prevê através da constatação de duas tendências da cultura e educação atuais o caminho que iriam trilhar.

As tendências constatadas, ou melhor, as correntes constatadas por Nietzsche apesar de aparentemente opostas e presentes nos estabelecimentos de ensino alemão eram as seguintes:

A tendência de estender tanto quanto possível a cultura e a tendência de redução e enfraquecimento da mesma.

Com relação à extensão, Nietzsche observou a tendência da cultura ser levada a círculos cada vez mais amplos e com relação à redução, a exigência de que a cultura abandonasse as suas pretensões de soberania e se submetesse como uma serve, a outra forma de vida, especialmente aquela do Estado. Nietzsche compreendeu estas duas tendências como sendo absolutamente contrária a natureza mesma da cultura e sugeriu um combate direto a elas. As armas para esse confronto seriam aquelas pelas quais se replicaria as tendências constatadas, ou seja, o estreitamento e a concentração da cultura. A vitória nesse combate estaria assegurada em função dos próprios desígnios da natureza, pois, é natural que a concentração da cultura se manteria num pequeno número de homens raros.

No 2º Prefácio do livro intitulado *Escritos sobre a Educação*, Nietzsche afirma que este é destinado aos leitores calmos, - portanto, para bem poucos homens. Para aqueles que ainda tem tempo, para aqueles que podem meditar sobre o futuro de nossas instituições de ensino. Indica assim, a necessidade de uma reflexão sobre a questão.

Na primeira de suas Conferências, Nietzsche utiliza uma técnica quase teatral para tratar da questão do futuro das instituições de ensino da Alemanha. Para começar, convida seus alunos a refletirem sobre o tema, o que já é bastante peculiar e logo após oferece a eles suas memórias oriundas de uma experiência muito interessante que havia vivido quando era ainda muito jovem. Convida seus alunos a refletir sobre o tema, tomando assim, uma atitude diferenciada daquela que usualmente era adotada pelos professores na universidade. E oferece aos seus alunos como material para pensar, suas memórias oriundas de uma

experiência muito interessante que havia vivido quando ainda era muito jovem. Diz Nietzsche a seus alunos:

“Certa vez me ocorreu, graças a circunstâncias estranhas, mas no fundo totalmente inocentes, ser testemunha de uma conversa que homens admiráveis tiveram exatamente sobre este assunto, e tenho profundamente gravado na minha memória os pontos mais importantes das suas reflexões, assim como toda sua maneira de considerar a questão, não para que, quando me proponho semelhante objetos, venha a seguir sempre a mesma via.¹³⁶”

Nietzsche pretende com isso instigar seus alunos a pensar mais sobre o assunto e não lhes ensinar coisas novas. E para tal, pede que seus alunos escutem com cuidado o relato sobre tal experiência.

No começo de seu relato, Nietzsche fala de uma sociedade que havia sido fundada por ele e um número pequeno de colegas com o fim de dar uma organização sólida e obrigatória às inclinações que deveríamos criar no domínio da arte e de literatura. Para tanto, cada um dos membros dessa sociedade se comprometia em enviar todo mês uma produção sua que seria avaliada por todos. Como nossa sociedade obteve sucesso, concordamos em voltar a Bonn para reavivarmos o entusiasmo que nos tomou quando da decisão que nos levou a fundar a sociedade. Deste encontro marcado pelos membros somente Nietzsche e mais um estiveram presentes. E justamente no local e hora marcados puderam presenciar e participar de um diálogo deveras interessante entre um velho filósofo e seu discípulo. O modo como relata a experiência vivida por ele e seu amigo e todas as características do lugar, parece a descrição de uma cena, de um cenário de uma peça talvez. E o conteúdo do diálogo servirá para a reflexão sobre o futuro das instituições da Alemanha daquele momento.

Os primeiros momentos do encontro foram pautados por uma grande tensão, pois, tanto os jovens quanto os outros dois haviam marcado no mesmo lugar e hora um encontro muito importante. Portanto, ficaram a princípio disputando quem teria o direito de ficar no lugar. Porém, a conversa se desenvolve numa direção completamente diferente a ponto de acabarem por discutir e refletir com a ajuda do velho e admirável filósofo sobre o papel da

¹³⁶ Nietzsche, F. Primeira Conferência. In: *Escritos sobre a educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Loyola; São Paulo, 2003, p. 48.

filosofia para a cultura e ainda sobre os caminhos da educação e cultura nas instituições de ensino.

Em um determinado momento, o velho filósofo lembra aos estudantes que eles representavam o sal da terra, a inteligência do futuro, a semente de suas esperanças fazendo menção à formação que obtiveram. E diz o filósofo para eles:

“Vocês cuja juventude teve como nutriz a língua e a sabedoria da Hélade e do Latim, vocês que foram beneficiados com o inestimável cuidado que se teve de fazer cair logo sobre seus jovens espíritos o raio dos sábios e nobres corações da bela antiguidade¹³⁷.”

Ao fazer referência a esta passagem, Nietzsche trazia para seus alunos elementos importantes para a reflexão sobre a educação, pois, desse modo chamava atenção para as diferenças entre os métodos e a educação adotadas na Alemanha na época da sua juventude e na atual.

Ao dar continuação a narrativa do encontro, chama a atenção de seus alunos para uma advertência feita pelo velho filósofo sobre a necessidade deles distinguirem se eram aptos ou não a analisar de forma justa e clara, o verdadeiro do falso, mesmo quando a diferença estivesse profundamente oculta. Lembrava assim, aos seus alunos, que a capacidade e o dom necessários a um homem capaz de fazê-lo era muito raro, isto é, pertencia a um número muito pequeno de homens. Assim Nietzsche introduzia a idéia de hierarquia natural da inteligência, idéia está que pautará a sua crítica a democratização das instituições de ensino na Alemanha.

Naquela ocasião, diz Nietzsche, também vieram à baila outros assuntos de grande interesse para aqueles que pretendem refletir sobre o futuro de nossas instituições de ensino, como por exemplo, o questionamento sobre a utilidade da filosofia e se aquele venerável filósofo teria ou direito de impedir os estudantes de filosofar. A última questão, o velho respondeu com uma risada, e em seguida indagou: Vocês temem que o filósofo os impeça de filosofar? Não teriam experimentado isso na universidade?

¹³⁷

Ibidem, p. 53.

Mas, os estudantes reconheceram que suas experiências parcas e a não participação de um curso de filosofia não permitia compreender onde ele queria chegar.

Neste momento, o filósofo perguntou o que é isto que chamavam de filosofia e pediu que eles refletissem e se mantivessem calados por um período de tempo. E durante este período de tempo, Nietzsche e seu amigo refletiram não só sobre qual o significado da filosofia, como também sobre o quanto eles eram devedores aquela estranha associação que a princípio visava apenas complementar os estudos do ginásio, e que por fim revelara o próprio ginásio em seu serviço de nossa aspiração universal de cultura. Pode-se então, concluir que esta associação fundada por Nietzsche e seus colegas do ginásio não possuía nenhum objetivo além da própria cultura.

Nietzsche aproveita e mais uma vez aponta para as diferenças entre o ginásio de seu tempo e o ginásio atual. O ginásio teria passado a ser explorado de forma quase que sistemática pelo Estado, na medida que sob o seu domínio passara a formar funcionários utilizáveis e docilizados. O tipo de formação que tem como fim a construção de uma pseudocultura será alvo de críticas em todas as Conferências. E é interessante notar que enquanto Nietzsche e ser companheiro vangloriam-se de sua inutilidade, de sua liberdade frente à luta pela existência, os jovens alemães que freqüentavam o ginásio daquela época eram dirigidos e formados para se tornarem presa, escravos dos interesses do Estado, da Ciência e da Economia.

Mas, Nietzsche ainda reserva mais algumas lembranças sobre aquela ocasião – e logo passa a comentar - sobre uma discussão que eles haviam presenciado entre o velho filósofo e seu discípulo. Neste momento, os estudantes teriam escutado o velho filósofo desiludido, acusar seu companheiro de não ter conseguido se transformar durante os vários anos que passara ao seu lado. Questionava se seu companheiro não tivera contato com o princípio capital de toda a cultura. E que princípio é esse?

O princípio de que ninguém aspiraria à cultura – se soubesse a que ponto o número de homens verdadeiramente cultos é incrivelmente pequeno, e que não poderia deixar de sê-lo sem que uma grande massa se dedicasse a cultura. Esta grande massa seria então, um enorme aparelho a serviço da cultura.

Com essa lembrança, Nietzsche chamava atenção para o *segredo da cultura*, isto é, que a maioria dos homens lutam para adquirir cultura, trabalham para cultura, unicamente

para permitir a existência de um pequeno número de homens raros. O velho filósofo através das lembranças Nietzsche colocava em questão um dos mais sérios problemas da educação na Alemanha: a democratização dos direitos do gênio, isto é, dos homens raros. Com isso, visavam minimizar todo o trabalho que uma cultura autêntica exige e que somente os homens raros são capazes de suportar. E advertia que este caminho que levava a construção da cultura, até mesmo para o filósofo que busca a solidão para se dedicar inteiramente à cultura é uma tarefa muito árdua.

Até esse momento, Nietzsche apresentava a experiência dando sempre mais ênfase às falas do velho e admirável filósofo. Mas de repente, passa a narrar as observações de seu discípulo que parecem muito importantes, pois se referem a grandes problemas por ele observados e constatados na educação da Alemanha e que prometiam um futuro nefasto para as instituições de ensino. O discípulo fala da constatação de duas correntes principais que tem produzido conseqüências nefastas para a educação e para a cultura. E que estas pareceriam a princípio opostas, mas que convergiam para o mesmo fim.

A primeira delas seria a tendência à extensão da cultura – a máxima ampliação da cultura patente no número cada vez maior de instituições públicas de educação. A segunda tendência, à redução, ao enfraquecimento da cultura.

A extensão da cultura e de conhecimento teria como objetivo a intensificação da produção e das necessidades que uma vez satisfeitas levariam ao máximo de “felicidade”. Os interesses políticos e econômicos são, dizia ele, a base para o surgimento dessas tendências. E em função deles, a cultura e a educação passam a ser compreendida a partir de sua utilidade, ou mais exatamente, a partir da quantidade de lucro ou do ganho de dinheiro que podem gerar. Este tipo de tendência estará marcado como a união da inteligência com a propriedade.

A partir dessas tendências observadas pelo companheiro do velho filósofo, a nova tarefa da “cultura” seria a formação de “homens correntes”, como se a inteligência do homem passasse a ser medida pelo dinheiro e lucro que ela produz. “... *uma cultura rápida, para alguém que pudesse rapidamente se tornar um ser que ganha dinheiro, mas também para que alguém pudesse se tornar um ser que ganha muito dinheiro...*”¹³⁸

¹³⁸ Ibidem, p. 62.

Um outro e não menor problema apontado pelo companheiro do velho filósofo e lembrado por Nietzsche é a exploração do homem em proveito da ciência e a divisão do trabalho nas ciências. O homem da ciência, não tece interesse algum sobre as questões gerais de natureza séria e nem sobre os problemas filosóficos mais elevados. Com o apogeu da ciência na modernidade e o menosprezo pela filosofia e pela cultura verdadeira, quem tomará para si essa tarefa? E ele mesmo responde: “o jornalista”. Para ele, lembra Nietzsche, o jornalismo é de fato a confluência das duas tendências: ampliação e redução da cultura.

O jornalista, senhor daquele momento tomou o lugar do gênio nesta época de democratização da cultura.

Percebemos na narração um grande pessimismo na voz do discípulo com relação ao futuro das instituições de ensino e da cultura na Alemanha, pois, através das observações do velho filósofo e de seu discípulo podemos imaginar como essa dimensão tão essencial ao orgulho que o homem tem de si mesmo, corria perigo de se transformar em uma pseudocultura.

Nietzsche, no entanto, não termina de contar sua experiência sem antes lembrar da maneira afirmativa que o velho filósofo se coloca diante das duras constatações feitas por seu discípulo e diz a ele: *“Tu tens razão em tudo, exceto no seu desânimo . Agora, vou te dizer algo que te console”*.

E esse consolo virá a partir daquele princípio capital de toda a cultura mencionado pelo velho filósofo momentos atrás: ninguém aspiraria a cultura – se soubesse a que ponto o número de homens verdadeiramente cultos é incrivelmente pequeno, e que não poderia deixar de sê-lo sem que uma grande massa se dedicasse a cultura. Esta grande massa seria então, um enorme aparelho a serviço da cultura. Com isso, podemos entender que a esperança do velho filósofo está ancorada na certeza que ele carrega de que não tarda esta pseudocultura terá um fim, pois, ela é antinatural, não está de acordo com a hierarquia própria da inteligência.

O relato da experiência vivida por Nietzsche com certeza serviu de material para sua proposta de pensar o futuro dos estabelecimentos de ensino na Alemanha, pois, através dela ele pode apresentar alguns dos problemas cruciais da educação que teriam conseqüências desastrosas para a cultura alemã.

A Segunda Conferência, três semanas depois, Nietzsche buscou dar prosseguimento ao seu relato. Voltando a descrever a experiência como num ensaio, Nietzsche relembra das palavras do discípulo ao mestre. O discípulo procurava se desculpar das acusações feitas a ele pelo mestre da seguinte maneira: *“Eu o ouvi muito bem, disse o honrado discípulo, tenho vivido durante muito tempo perto de você para poder me dedicar confiantemente ao sistema da cultura e da educação que foi o nosso até agora”*.¹³⁹ O honrado discípulo mais uma vez chamava atenção para a diferença entre o objetivo da educação e da cultura em sua época de estudante e mesmo como professor. O afastamento do círculo educacional teria sido uma decisão tomada com o intuito de dar continuidade a sua busca pela cultura.

As palavras do discípulo a respeito dos erros e defeitos que o mestre o tinha advertido, acabaram por comovê-lo e lhe roubaram palavras de consolo. O filósofo expressou sua esperança no término breve daquele tipo de tendências na educação e de suas nefastas conseqüências. Todo o diálogo que se segue será mantido sob a égide dessa esperança, embora reconhecendo os reais prejuízos causados pelas tendências anteriormente constatadas.

As questões mais fundamentais apresentadas nesta Conferência diziam respeito ao modo como a língua materna era apresentada e tratado nos ginásios. Passando longe do respeito que merecia, o ensino da língua alemã era tratado com desdém nestas instituições de ensino, lugar no qual há algum tempo atrás souberam reconhecer a enorme importância de um estudo rigoroso e a disciplina prática e minuciosa da palavra e da escrita. A formação clássica de Nietzsche, como já demonstramos, possibilitava esse olhar agudo com relação aos estudos da língua alemã.

Também é nesta Segunda Conferência que vemos surgir as críticas de Nietzsche relativas a confusão que imperava na educação sobre o significado de três tipos diferentes e contraditórios de cultura.

Nietzsche chama a atenção para o fato de que embora, a educação e seus métodos acreditem que exista uma relação entre a cultura clássica, a cultura formal e a cultura científica, na verdade, são absolutamente diferentes e possuem objetivos igualmente

¹³⁹ Nietzsche, F. Segunda Conferência In: *Escritos sobre a educação*. Trad. Noeli Correia de Melo Sobrinho. SP: Edições Loyola, 2003, p. 66.

distintos. O grande e maior erro da educação voltado para os ginásios é acreditar que jovens imaturos com relação à língua podem dar conta de ler com propriedade os grandes clássicos e ainda tecer comentários individuais sobre eles. Isso para Nietzsche como podemos observar nesta conferência é um total absurdo. E não só o é em função da complexidade e dificuldade de sua compreensão, mas pela pretensão de que alunos do ginásio possam de um dia para o outro fazer literatura com direito a ter opinião própria sobre os fatos.

Na perspectiva de Nietzsche, este tipo de pedagogia não reconhecia que a direção correta seria ao contrário de oferecer aos jovens uma pretensa liberdade diante destes grandes pilares da cultura, seria reprimir com todas as suas forças as ridículas pretensões de autonomia de julgamento e apenas habilitar o jovem a uma escrita obediência sob a autoridade do gênio. Seria a partir deles e através de exercícios contínuos que os jovens desenvolveriam a arte de interpretar, isto é, de ler e de escrever com propriedade e segurança.

A confusão feita em torno dos três tipos de cultura supostamente adotados pela educação na época, na realidade gerava uma tendência, a de produzir de modo apressado e vão, sem qualquer estilo, expressando uma voluptuosidade anárquica e caótica, isto é, todos os traços literários encontrados no modo de produção jornalística e também acadêmica.

Nesta segunda Conferência, Nietzsche adverte para o fato de que enquanto a língua materna fosse tratada como uma espécie de mal necessário, ou um corpo morto, não se poderia incluir os ginásios entre as instituições consagradas na chamada cultura clássica. E é justamente através do estudo da língua materna que tem início uma verdadeira cultura, o que aponta para em que direção caminhava a educação e os métodos pedagógicos naquele momento da apreciação de Nietzsche.

Toda essa penúria que se previa para a cultura está bem expressa nas palavras que veremos a seguir:

“Reconhecemos aqui as conseqüências fatais do nosso ginásio de hoje: na medida em que ele não está em condições de implantar a cultura verdadeira e autêntica, que é sobretudo obediência e hábito, porque antes, no melhor dos casos, não se atinge um objetivo qualquer senão excitando e fecundando os instintos científicos, por isso explica-se agora a união tão freqüente da erudição com a barbárie do gosto e da ciência com o jornalismo. Hoje, se pode, na imensa maioria dos casos, constatar que os nossos eruditos caíram e se

precipitaram destes cumes da cultura, que o ser da Alemanha tinha atingido pelos esforços de Goethe, e de Schiller, Lessing e de Winckelmann...”¹⁴⁰

Percebemos neste texto um certo ar nostálgico que se referia a uma determinada época em que um valor único era oferecido a estes homens raros. Isto porque eles eram os porta-vozes e a ponte através da qual os alunos do ginásio alcançavam a Antiguidade, berço de toda cultura clássica.

A citação feita por Nietzsche revela a importância e a influência dos movimentos alemães tratados anteriormente neste trabalho, em sua própria formação. Os maiores baluartes destes movimentos estão presentes nesta citação, o que justifica a nossa preocupação em trazê-los como elementos necessários para uma melhor compreensão das críticas feitas por Nietzsche à educação, revelando ainda, a importância e o valor da arte para a construção de uma cultura autêntica.

Buscando uma educação que visasse à cultura clássica, Nietzsche vai endossar a importância desses grandes guias e mestres, que prometem a volta à única pátria da cultura, a Antiguidade grega. E adverte que com os métodos pedagógicos adotados com relação à língua alemã – métodos esses que pretendiam saltos no vazio - não se conduziria ninguém aos pilares da Antiguidade.

A conclusão a que se pode chegar a partir da Segunda Conferência é a de que para os alunos do ginásio daquele momento histórico alemão, os helenos estavam mortos. E a pergunta que fica para ser respondida é:

“Quem levará a partir de agora à pátria da cultura?” “Como poderão alcançá-la se não reconhecem aqueles que poderiam guiá-los?”

Na perspectiva de Nietzsche era preciso a retomada de uma cultura humanista que se diferenciava absolutamente daquela que era objetivada pelo tipo de educação daquele tempo.

Percebemos que nesta Conferência, Nietzsche expõe a relação entre a educação e os seus meios de aplicação e o ideal de formação de um espírito e uma cultura verdadeiramente alemã. Mas também observamos que essa tentativa em função de suas bases frágeis e inconsistentes estava destinada ao fracasso. Enfim, só haveria um meio de escapar dessa terrível situação:

¹⁴⁰

Ibidem, p. 78-79.

“Uma renovação e uma purificação do ginásio” Base para a construção de toda de toda cultura, lugar onde se tece o fundamento necessário para o seu desenvolvimento.

Na Terceira Conferência, Nietzsche retoma as lembranças daquele diálogo que presenciou entre os dois filósofos, utilizando-as com meio para apresentação das questões críticas da educação. Desse modo, colocava em foco o abandono do ensino sério da língua materna, a introdução de orientações históricas com viés científico, a ligação de certos exercícios exigidos no ginásio com a “cultura” jornalística. Enfim, a situação perigosa que a cultura e a educação alemã estavam promovendo.

Mas, ao contrário da Segunda Conferência, marcada por uma nostalgia e por um pessimismo relevante, encontramos na Terceira Conferência uma atmosfera de esperança, de possibilidade de uma retomada do caminho da certo para a cultura verdadeira.

Contudo, e apesar desse espírito de confiança em um futuro melhor, é questão da multiplicação do número de estabelecimentos de ensino abre uma brecha para uma visão pessimista, na medida em que está relacionada diretamente com a necessidade de um número cada vez maior de professores, bem como com a tendência de expansão da cultura, apontada na Primeira Conferência através do diálogo entre os dois filósofos.

Contra essa tendência, Nietzsche indica mais uma vez que uma cultura verdadeira não pode prescindir da natural hierarquia do intelecto e que conseqüentemente, existe uma impossibilidade de fornecer a partir do povo o número tão grande de professores, visto que a imensa maioria dos mestres que se encontrava nos estabelecimento de ensino estava em sintonia com a mediocridade de seus alunos. Ou seja: em vez de influenciar positivamente os educandos, através do refinamento do gosto, do interesse pela erudição, pela arte, pelo verdadeiro conhecimento, tais professores estavam sendo “contaminados” pelo despreparo e pela falta de apreço por uma educação cujos alicerces fossem a sapiência do homem, haja vista a efusão de tais valores sociais.

Assim sendo, podemos dizer que a tendência à extensão da cultura promove a subversão da ordem sagrada do reino do intelecto, isto é, o “*abandono da vocação da massa para servir, de sua obediência submissa, de seu instinto de fidelidade em servir sob o cetro do gênio*”.¹⁴¹

¹⁴¹ Nietzsche, F. *Escritos sobre a Educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Loyola, 2003. In: Terceira Conferência, p. 89.

Esta subversão indicada por Nietzsche aponta para uma cultura de massa e não para a formação de uma cultura autêntica que depende da cultura popular. A cultura de massa criada através do ensino elementar obrigatório, destrói a inconsciência salutar, a placidez que fornece ao povo a sua saúde, sem a qual nenhuma cultura verdadeira pode se manter.

É com base nesta cultura popular que os indivíduos selecionados, os grandes homens de um povo têm suas raízes, pois, ela representa a possibilidade de geração do gênio. Eles dependem dessas raízes que brotam do “*inconsciente do povo e cuja destinação é gerar o gênio e depois levá-lo e educá-lo convenientemente*”.¹⁴²

A origem do gênio aqui apontada é, portanto, uma origem metafísica. Vejamos o que Nietzsche diz sobre ela:

“O gênio como imagem refletida, o jogo completo das cores de todas as forças particulares de um povo, que faz ver o mais alto destino deste povo – no ser metafórico de um indivíduo e numa obra eterna - religando assim o seu povo à eternidade e o libertando da esfera do mutante da instantaneidade – tudo isso o gênio só pode fazer quando se torna maduro e alimentado no seio materno da cultura de um povo”.

O que acontecia na Alemanha era exatamente o contrário daquilo que poderia levar a construção de uma verdadeira cultura e de um espírito propriamente alemão, embora, alardeasse essa pretensão.

Um outro ponto crucial desta Conferência é a crítica a erudição dos professores e a perda o modelo sublime do clássico. A perspectiva excessivamente histórica e científica dos autores antigos impedia que se encontrasse em suas leituras, isto é, nas leituras dos gregos e dos romanos aquilo que colocava estes povos acima de todos os outros e que por isso, as justificavam.

Além disso, as observações de Nietzsche são dirigidas a forte interferência do Estado na educação e na cultura. Em especial ao *Estado Prussiano, aquele que levou a sério o direito de ser o guia supremo em matéria de cultura e de escola*.¹⁴³

¹⁴² Ibidem, p. 90.

¹⁴³ Ibidem, p. 97.

Encontramos nesta conferência observações sobre a forma como o Estado criou regras que levaram a obrigatoriedade do ensino elementar, da expansão do número de instituições de educação e também da obrigatoriedade do serviço militar.

O ginásio, que havia sido o berço no qual se preparava toda a cultura, passa a ser agora um veículo para a formação de funcionários públicos. O Estado é, portanto, apontado como um dos principais promotores dessa pseudocultura que estava sendo forjada.

Em oposição aos objetivos do Estado moderno, o velho filósofo através das memórias de Nietzsche, afirma que os objetivos do Estado antigo eram exatamente contrários, pois, assistia e protegia a cultura. Assim, concluía que era imprescindível resgatar o autêntico espírito alemão para que fosse possível reverter esta terrível situação. E como caminho para esse resgate, sugere a retomada da essência da Reforma, da música e da filosofia alemãs.

Esta Conferência termina deixando para reflexão das seguintes questões:

- Por que esta formação do povo e esta educação popular tão amplamente difundida?
- Por que se odeia o autêntico espírito alemão, porque se teme a natureza aristocrática da verdadeira cultura?

E a partir delas, podemos indagar:

- Quais os reais interesses na formação desse tipo de homem?
- Esse homem seria a representação de uma vida forte, plena ou de uma vida decadente, medíocre e miserável?

As questões aqui levantadas servem para refletir não apenas sobre as transformações ocorridas na Alemanha da época de Nietzsche, e como também no tipo de educação que é hoje oferecida em nossas escolas. Portanto, Nietzsche ao se considerar uma espécie de profeta com relação ao futuro das instituições de ensino alemãs acabou de algum modo, indo muito além que pretendia.

A Quarta Conferência oferecida por Nietzsche tem início como as anteriores, retomando os últimos pontos tratados. Esclarece algumas características do gênio, e logo após trata de sua relação com a natureza. Esta relação é imprescindível ao gênio, pois é através dela que ele *“experimentará inconscientemente a unidade metafísica de todas as coisas na grande metáfora da natureza, e assim se acalmará com o espetáculo de sua*

eterna permanência e de sua necessidade.” Este é um dos muitos pontos que marcam a grande diferença entre os homens cultos daquela época e o verdadeiro gênio. Os jovens aprendiam, então, desde cedo a ter uma relação com a natureza totalmente dispare daquela que o gênio possuía. Eles aprendiam já nos ginásios daquela época a lidar com a natureza de forma a manipulá-la, subjuga-la.

Essa diferença com relação ao modo como o homem é educado para lidar com a natureza passa a ser o ponto de partida para uma reflexão sobre os vários tipos de estabelecimentos de ensino que surgiram com a pretensão de levar a cultura. E Nietzsche deixa terminante claro que nem as Escolas Técnicas, nem mesmo o ginásio que pretendia oferecer ao mesmo tempo uma cultura clássica, formal e científica, estavam preparados para oferecer um caminho direto para a construção de uma verdadeira e autêntica cultura.

Nietzsche chama atenção para o fato de que em todos esses estabelecimentos de ensino, a educação era dirigida para formar homens capazes de manter sua existência, isto é, em todas elas havia uma enorme preocupação com o desenvolvimento de habilidades que possibilitassem o homem a obter meios de satisfazer as suas necessidades. Ou melhor, **formavam homens diretamente para o mercado de trabalho e não para a cultura.** Isso fica patente na observação feita pelo velho filósofo e que é lembrada por Nietzsche na citação a seguir:

“Quanto a mim, só conheço uma única verdadeira oposição, aquela que existe entre os estabelecimentos para a cultura e os estabelecimentos para as necessidades da vida: à segunda categoria pertencem todos os estabelecimentos que existem, ao contrário, é a da primeira que falo.”¹⁴⁴

Dito isso, o filósofo e seu companheiro, disse Nietzsche, mantiveram-se em silêncio por um longo tempo, até que de repente, o mais velho exclamou: *“Para trás! Nem um passo a mais! Sabem vocês por onde levam estes passos, para onde atrai este caminho brilhante?”*¹⁴⁵

Nietzsche chamava atenção para a vida de perigos e solitária que um homem decidido verdadeiramente a se dedicar a cultura teria que enfrentar.

¹⁴⁴ Nietzsche, F. Quarta Conferência. In: *Escritos sobre educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. ed. PUC - Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p.107.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p 110.

Mas, a tal afirmação do venerável filósofo provocou algumas perguntas que foram dirigidas a ele em seguida Nietzsche e seu companheiro, e a principal delas foi: Onde começa a cultura? De que maneira é possível galgar os vários degraus intermediários que levam a ela?

Com essa pergunta, os jovens estudantes provocaram a fúria do velho filósofo. A irritação do filósofo teria sido provocada pela total incompreensão e incapacidade dos jovens de perceber a si mesmo como representantes de uma pseudocultura, na medida em que tentavam encontrar uma razão para o gênio, isto é, para aquele capaz de construir uma cultura verdadeira.

Segundo o velho filósofo, tentar enquadrar o surgimento do gênio era por si só uma infâmia e uma declaração de total estupidez. Os jovens não haviam aprendido nada do que até aquele momento tinham escutado.

O gênio é a exceção, é obra que a natureza produz de um acúmulo de forças – não pode e não deve ser explicado por categorias racionais. A incompreensão dos jovens levou o velho filósofo a um comportamento irascível, aliás, um comportamento típico dos homens raros, isto é, do gênio.

Ainda irritado com a pergunta dos jovens, o filósofo passa a desfiar todos os movimentos contrários ao gênio próprios daquela época. Logo após, coloca aos jovens uma decisão que devem necessariamente tomar. Eles deveriam optar por das seguintes vias:

Por aquela que possibilitará uma boa recepção, isto é, aquela através da qual não lhes faltarão o reconhecimento de todos, ou, por outra que ao contrário da primeira, onde terão companheiros muito menos numerosos, uma via muito mais difícil, mais tortuosa e escarpada. As duas vias apresentadas pelo filósofo a princípio não apresentavam dificuldade de escolha, porém, um olhar mais agudo, tornaria essa escolha em algo bastante complexo. Esses dois caminhos apresentados, nada mais são do que um caminho que leva a verdadeira cultura e outro que leva a pseudocultura. A questão é que aquele que leva a verdadeira cultura por ser um caminho árduo não será facilmente escolhido, a menos que se possa contar com um tipo de generosidade que é próprio do gênio. Vejamos:

Na primeira via se pretende um desenvolvimento completo da livre personalidade, convicções comuns, nacionais e humanas. Está, portanto, marcada por características que nada tem a ver com a verdadeira cultura, pois, estão fundamentadas a uma espécie de

egoísmo. Ao contrário, a segunda via exige a depuração dos traços da subjetividade como fundamental para a preparação do nascimento do gênio.

Diz o filósofo que, *“a primeira via será aquela na qual um imenso séqüito os escoltará e a aprovação da opinião pública lhes dará mais prazer do que o elogio distinto vindo das alturas do gênio”*.¹⁴⁶

Fica assim, aberta a possibilidade de escolha entre estes dois caminhos. O venerável filósofo como um verdadeiro mestre, procura fazer com que os jovens decidam-se por si mesmos. Não deseja ele, seguidores “religiosos”.

Na Quinta Conferência, Nietzsche segue em sua proposta de apresentar questões importantes para pensar o futuro das instituições de ensino na Alemanha. E os métodos pedagógicos são aqui questionados, em especial o método de ensino oral comum nas universidades alemãs. Nietzsche, desse modo, denuncia a prática adotada pelos professores das universidades como impessoal e pouco produtiva.

Ao contrário daquilo que ele mesmo estava fazendo enquanto realiza suas Conferências, os professores universitários apresentavam as suas aulas lendo um texto previamente preparado, e os alunos se restringiam a escutá-lo. *“Uma só boca que fala para muitos ouvidos e metade de mãos que escrevem – eis o aparelho acadêmico externo, eis a máquina cultural universitária posta em funcionamento”*.¹⁴⁷

Este tipo de postura do professor e dos alunos diante do processo de ensino e aprendizagem que ilusoriamente apoiava-se na idéia de “liberdade” estimulado ainda no ginásio, colocava os estudantes em uma situação de deriva. A situação destes jovens universitários era de extrema indigência cultural. E foi neste cenário terrível que:

“lentamente, em vez de interpretação profunda dos problemas eternamente iguais, forma introduzidas as investigações e as questões históricas, e mesmo as filosóficas: agora se trata de estabelecer o que pensou este ou aquele filósofo, se é possível com razão atribuir a ele este ou aquele escrito, ou se esta ou aquela lição merece ser retida”.¹⁴⁸

Procuravam agora explicar tudo através da história e da ciência. E como é próprio dessas dimensões, não mais ter cuidado, não buscar profundidade com relação aos

¹⁴⁶ Ibidem, p. 117.

¹⁴⁷ Ibidem, p.127.

¹⁴⁸ Ibidem, p. 128-129.

problemas mais fundamentais da existência. Assim, os alunos foram levados a dar um tratamento histórico e científico a todas as coisas. E esse foi um dos caminhos pelos quais se promoveu um afastamento da filosofia nas universidades.

Outra conseqüência desastrosa percebida e denunciada por nesta Conferência foi a grande confusão enfrentada pelos jovens que não tinham certeza de que eram suficientemente autônomos para assumir determinadas responsabilidades e julgamentos. A falta de exercícios filosóficos e a sensação de terror que lhes acompanhava, levava os estudantes a procurar constantemente uma forma de escapar de si mesmos.

Esse teria sido o resultado obtido com toda aquela suposta “liberdade” que desde o ginásio era oferecida.

Este panorama desastroso da cultura desenvolvida na Alemanha significava para aqueles homens que se dedicavam realmente à cultura um golpe terrível. Nietzsche, com isso, deixa claro que nas universidades alemãs se privilegiava algo muito diferente daquelas coisas belas e esplêndidas que o espírito alemão um dia valorizou.

Esta é a razão de um certo ar nostálgico acompanhar estas Conferências, como dissemos no início deste capítulo. Com ele aparece uma disposição a voltar atrás e encontrar novamente o caminho da verdadeira cultura. É por isso, que Nietzsche não se cansa de falar dos grandes homens alemães que abriram as portas da filosofia, da arte e mesmo da Antiguidade. Como também não se cansa de afirmar através da personagem do velho filósofo a necessidade do aprendizado da obediência, da aspiração sincera pelo conhecimento e do desenvolvimento do sentido do dever como fundamentais para a construção da cultura.

As lembranças desse episódio que Nietzsche trouxe para seus alunos são verdadeiras armas com as quais eles podem travar uma grande luta contra as duas tendências que imperam na educação e nas práticas pedagógicas daquele tempo na Alemanha.

Esperemos que as reflexões que possam surgir daí tragam bons frutos, pois, as críticas de Nietzsche sobre a educação servem para pensarmos não só a Alemanha de seu tempo, mas também a educação e os métodos que adotamos atualmente.

No próximo capítulo trataremos das sugestões apontadas por Nietzsche para um futuro melhor das instituições de ensino, além de apresentar a figura de Schopenhauer como o filósofo artista.

III Capítulo

3 - Schopenhauer e um futuro melhor para as instituições de Ensino

Neste capítulo iremos refletir sobre a postura de Nietzsche com relação os estabelecimentos universitários e os métodos pedagógicos neles aplicados; sua intenção de promover uma espécie de “revolução do espírito” capaz de solucionar a grande crise que, segundo ele, a educação alemã atravessava; e por fim expor o modo como Nietzsche, através de sua experiência própria, considerou o Mestre Schopenhauer como sendo aquele que, através de seu comportamento modelar, seria capaz de apontar o caminho para a construção de uma cultura autêntica e verdadeiramente artística.

Nietzsche assinala, entre os vários motivos que levaram a cultura alemã de seu tempo a uma situação calamitosa, duas máximas da educação que estavam em voga: uma que exigia que o educador reconhecesse o ponto forte de seus alunos a fim de levar à maturidade e à fecundidade essa única virtude; a outra máxima, contrariamente à primeira, impelia o educador a tirar partido de todas as capacidades do discente, que as cultivasse para que reinasse entre elas uma relação harmoniosa. Questionando a efetividade dessas máximas, Nietzsche chega a conclusão que o educador ao invés de adotar uma única dessas propostas, deveria descobrir a força central de seus alunos, mas também impedir que ela agisse de maneira destrutiva com relação às outras forças. Ele imaginava que a tarefa educativa do filósofo consistiria principalmente em transformar todo homem num sistema solar e planetário que revelasse a vida e, em descobrir nesse sistema a lei da mecânica superior e, assim, alcançar o objetivo fundamental da cultura que é possibilitar e preparar o homem para enfrentar os problemas fundamentais da existência. Era nesse sentido que, segundo Nietzsche, o mestre deveria encaminhar as forças de seus alunos. Mas, esse filósofo educador ainda estava por chegar e nostalgicamente ele comparava a condição da educação de sua época àquela vivida pelos gregos e romanos. E se ressentia da falta de seriedade e severidade na concepção das tarefas da educação.

Um dos outros motivos do panorama decadente da educação era a ausência de uma escola voltada para o ofício de escritor, como também de mestres capazes de oferecer uma

formação séria e severa. Para Nietzsche, a eloquência e a escrita são artes que não podem ser adquiridas sem a orientação minuciosa e sem uma aprendizagem penosa, o que leva ao reconhecimento da relação estreita entre educação e dor. A educação não se faz por meios tranquilos. Ela é um processo doloroso e penoso. A forma como a educação de sua época procurava minimizar as dificuldades próprias do processo educativo já sinalizava sua inadequação para favorecer os objetivos fundamentais da cultura. Esse problema tinha origem na forma como os eruditos alemães privilegiavam muito mais a ciência em detrimento dos estudos humanísticos.

3.1 - O egoísmo do homem moderno

A estreita relação entre ciência e comércio, profundamente difundida na sociedade moderna, não escapou das críticas de Nietzsche. A exagerada valorização da ciência, e o correlativo desprezo pela filosofia e pela arte são tendências próprias de um novo mundo, o mundo Moderno. Um mundo onde a economia divisou na ciência uma grande aliada e a política visou a consolidar esses interesses teórico-práticos. Nietzsche, na verdade, está criticando um tipo de existência na qual a filosofia e a arte são relegadas a um plano secundário, e a ciência e o mercado de braços dados com a política promovem o que ele denomina de pseudocultura, isto é, uma cultura artificial que tem um compromisso com o avanço de aspectos qualitativos, mas o lucro cada vez maior, enfim, segundo o princípio “quanto mais, melhor”.¹⁴⁹

Para Nietzsche, não há, na Alemanha de seu tempo, condições para o desenvolvimento da educação superior, pois, não existe mais nas universidades nenhum genuíno educador. A educação superior na Alemanha necessita de um verdadeiro Mestre que ao invés de se fixar na ciência, como os eruditos, desenvolva uma educação voltada para os problemas mais fundamentais da vida.

Nos estabelecimentos de ensino e mesmo nos próprios professores não se encontra mais nenhum tipo de preocupação com as questões éticas. Foram abstraídas das escolas, e

¹⁴⁹ Nietzsche, F. *Escritos sobre educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho, - Rio de Janeiro: ed. PUC -Rio; São Paulo: Loyola, 2003. P . 144.

dos mestres qualquer tipo de educação ética e mesmo quando este tipo de questão vem à tona é motivo de constrangimento ou de piada.

O homem erudito, que está dentro destes estabelecimentos de ensino, e a educação por ele oferecida estão absolutamente submetidos a uma espécie de moral da engrenagem capitalista, para a qual tudo pode ser reduzido a um valor de mercado. E, como se sabe, a tarefa do comerciante é fazer um bom negócio, mesmo que, algum deles em alguma oportunidade, para tal tenha que agir de modo antiético, mas infelizmente ele não pode sequer suspeitar disso. Sua ignorância no campo da ética é tão grande quanto é distante a sua relação com a verdadeira cultura.

“(…) nossas escolas e nossos mestres chegaram a fazer simplesmente a abstração de qualquer educação moral e a se contentar com um puro formalismo; e a virtude é uma palavra com a qual professores e alunos não querem mais pensar nada, uma palavra fora de moda da qual se ri – e é pior ainda quando não se ri, porque então é hipocrisia.”¹⁵⁰

Nietzsche reconhece que esta crise de parâmetros e de valores é consequência de uma complexa trama de circunstâncias, mas não deixa de chamar a nossa atenção para o fato do homem moderno viver numa oscilação entre aderir às doutrinas do cristianismo ou acatar alguma das teorias advindas da antiguidade. A ausência de uma educação ética facilitaria essa indefinição.

A busca desesperada pelo conhecimento científico é alvo permanente da crítica nietzschiana. Ele adverte que o interesse ilimitado pelo conhecimento científico não deveria suplantar o propósito de servir a vida, a despeito de qualquer finalidade lucrativa. Em função da constatação dessa falta de limite, Nietzsche chega à conclusão de que o homem moderno e não só os alemães precisam de cuidados “médicos” – remédios que curem a ferida aberta pelos ideais modernos – que buscam transformar o homem em “homem corrente”. Nesse momento, Nietzsche encontra em Schopenhauer o modelo de educador capaz de elevar o homem, ensinando-o a ser simples e honesto no pensamento e na vida, intempestivo assim como ele próprio o foi.

¹⁵⁰

Ibidem, p. 145.

3.2 - O ideal do homem de Schopenhauer

Nietzsche apresenta Schopenhauer como Mestre e modelo de conduta. Expressa total confiança e admiração por seu mestre. Para justificar a escolha de Schopenhauer como modelo de educador, Nietzsche descreve suas características: Honestidade – ele é honesto com a vida e mesmo na sua atitude autêntica como escritor; Serenidade – o verdadeiro pensador se alegra e fica sereno sempre, e sua serenidade advém de um sentimento interior de segurança e de vitória, isto é, ele se reconhece como um vencedor e, por fim, Constante – porque é isento de hesitação e de entraves, ou seja, é um homem de ação.

Por estas características, Schopenhauer é, para Nietzsche, um exemplo de um ser íntegro e coerente, assim como móvel nos seus próprios eixos, um homem de ação. Com isso, podemos perceber que, para Nietzsche, era o homem concreto – com suas recordadas atitudes, posturas, exemplos - e não tanto a teoria de Schopenhauer que estava em questão no momento em que foi considerado como modelo de educador, “o modelo deve ser dado pela vida real e não unicamente pelos livros...”.¹⁵¹ Esta perspectiva está estampada no modo como Nietzsche apresentou suas Conferências sobre os estabelecimentos de ensino em Basileia. Exatamente porque expõe suas críticas à educação através de um personagem – talvez inspirado em Schopenhauer - que apresenta um comportamento e uma personalidade intempestiva, muitas vezes rude e violenta, mas também capaz de ser piedoso e justo. Um filósofo solitário e independente, Schopenhauer não dava atenção aos acadêmicos, estava distante disso, buscava autonomia com relação ao Estado e à sociedade. Essa independência schopenhaueriana era comparada por Nietzsche à dos artistas, que, também possuem a capacidade de viver de forma mais audaciosa e honesta, diferentemente da maioria dos homens e, por isso, tornam-se especiais, raros, geniais.

A ousadia do artista podia muito bem ser exemplificada pelo modo como Richard Wagner – outro indivíduo autônomo, raro, genial - mostrava que ao gênio é permitido: “não temer entrar na mais hostil das contradições com as formas e os regulamentos existentes

¹⁵¹ Ibidem, p. 150.

caso ele queira se manifestar claramente a verdade e a ordem superior que carrega no seu interior”.¹⁵²

Infelizmente, Nietzsche não encontrava entre os professores alemães nenhum que fosse movido por essa espécie de sentimento interior que leva a grandes criações. A docilidade e benevolência deles só serviam para assegurar todos os poderes estabelecidos, pois não passavam na verdade de lacaios da política, da ciência e do mercado.

No entanto, a condição de gênio¹⁵³ não é impunemente vivida, isto é, o gênio corre constantemente vários riscos e se envolve em diversas situações perigosas. E isso em função de uma certa “estranheza” característica dos homens excepcionais. Estranheza essa que em muitos casos acabou por levá-los até mesmo a morte. “Nossos Hölderlin e Kleist, e tantos outros, morreram por causa de seu caráter estranho, e não poderiam suportar o clima da pretensa cultura alemã. Somente as naturezas de ferro, como Beethoven, Goethe, Schopenhauer e Wagner, puderam torná-la boa”.¹⁵⁴

Ao se remeter à transfiguração de um determinado panorama cultural, Nietzsche chama atenção para a capacidade própria desses gênios de destruir um determinado mundo e comportamento para instaurar um novo olhar e uma nova forma de comprometimento com o mundo e com o homem. Mas, adverte que embora essas criaturas notáveis tenham a constituição de ferro, nelas podemos encontrar as marcas dos enfrentamentos que travaram.

Goethe teve que enfrentar a não compreensão dos alemães que o percebiam como o mais feliz dos alemães. Um homem devotado a causas superiores, aos fundamentais problemas da existência humana não sucumbiria ao otimismo moderno. Assim, Goethe se manteve fiel a uma compreensão trágica da vida e do homem e a sua solidão. Quem sabe sua loucura não tenha sido um meio de escapar dessa incompreensão? “Sua infelicidade e solidão por fim – foi por eles justificada por uma suposta culpa secreta – talvez isso seja somente um modo de se vingar de sua genialidade e superioridade”.¹⁵⁵

E no caso de Schopenhauer também foi lhe imputada uma dessas culpas secretas: a de dar mais valor a sua filosofia do que aos seus contemporâneos. Parece que no fundo, os alemães ressentiam-se contra a toda espécies de natureza superior – ao gênio. E a educação

¹⁵² Ibidem , p. 151.

¹⁵³ Explicitamos no Capítulo II o conceito de gênio e como ele foi desenvolvido.

¹⁵⁴ I, Nietzsche, F. Escritos sobre educação. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho, - Rio de Janeiro: ed. PUC -Rio; São Paulo: Loyola, 2003 , p. 152.

¹⁵⁵ .Ibidem, p. 154

fomentava esse sentimento na medida em que educava para o comum, o medíocre. Schopenhauer assim, teria sofrido ainda mais que Goethe, pois, tinha aprendido com ele que para assegurar sua própria existência, tinha que fazer valer sua filosofia e não aceitar a indiferença dos seus contemporâneos.

A incompreensão da obra e da vida desses grandes gênios e o sofrimento que causaram estão presentes em suas obras . Infelizmente, podemos afirmar que estas criaturas raras normalmente não são reconhecidas por seus contemporâneos, porque eles de forma geral não estão prontos para o que eles dizem e produzem.

Schopenhauer teria sofrido um grande perigo: “O perigo que ameaçava ver sua grande empresa cair no vazio, pelo simples efeito da indiferença com que se olhava para ele, o lançou numa inquietude terrível, difícil de dominar: nenhum seguidor notável apareceu”.¹⁵⁶

Schopenhauer conheceu a solidão – não tinha amigos para se consolar da incompreensão de seus contemporâneos. Mas esta solidão era também sua garantia, um seguro que somente a filosofia pode oferecer.

“Em todo lugar onde houve tirania, execrou-se o filósofo solitário, pois a filosofia oferece ao homem um asilo onde nenhum tirano pode penetrar, a caverna da interioridade, o labirinto do coração: e isto deixa enfurecido os tiranos. Os solitários aí se escondem, mas aí também os espreita o maior perigo”.¹⁵⁷

O maior perigo os espera, pois mesmo que tenham guardado a sua liberdade dentro de si, eles precisam se fazer ver. E ao se fazer ver em função das inúmeras relações que a vida em sociedade nos impõe, acabam por perceber em si mesmos algo que não lhes é próprio, justamente para poder minimamente conviver com os outros. Mas, agindo assim, acabam por se perceber desonestos para consigo mesmo – apesar de suas vidas serem dedicadas a verdade e a honestidade. Com isso se sentem melancólicos, por resistirem ao fato da aparência ser necessária.

Vivendo nesta aporia de modo prolongado, o gênio se torna violento e ameaçador. Não podendo agir de forma totalmente honesta, verdadeira e espontânea, algo que vai

¹⁵⁶ .Ibiem, p. 152.

¹⁵⁷ Ibidem, p.154.

definitivamente contra a sua natureza, o gênio toma provisoriamente e intempestivamente um caráter assustador. Se levarmos em conta que toda essa necessidade de se fazer ver é no fundo uma crueldade contra ele mesmo, podemos também supor que um dia, em algum momento essa crueldade mudaria de direção e acabaria se voltando para a exterioridade. E essa mudança de direção com certeza amenizaria aquele sentimento que o des-naturalizava. E este extravasamento acontecia quando não mais suportando dissimular: “Eles saem da sua caverna com um semblante terrível, suas palavras e seus atos são então explosões, e é possível que se autodestruam por serem o que são. Schopenhauer viveu assim, perigosamente”.¹⁵⁸

Mas, a necessidade de amor, de companheiros com os quais pudesse ser franco e aberto e assim, romper com a tensão da dissimulação e do silêncio.

No entanto, Schopenhauer teve que suportar o isolamento e este era apenas o primeiro dos muitos que ele correu.

O segundo grande perigo que Schopenhauer teve que enfrentar, foi o desespero da verdade. Justamente por participar de uma classe de pensadores que não suportam permanecer na dúvida. Ele resistiu bravamente aos efeitos da filosofia kantiana e seu ceticismo. Sua filosofia ao contrário da de Kant, reconhece o valor da metafísica. Mas, critica o privilégio da razão defendido pela metafísica ocidental e indica a arte como dimensão capaz possibilitar ao homem uma experiência na qual ele teria acesso à essência do mundo, isto é, a vontade.

Schopenhauer recupera a idéia de que a filosofia deve se preocupar com a apresentação da vida em sua totalidade, ela deve apresentar o quadro geral da vida e da existência. Diferentemente da filosofia, as ciências particulares só sabem por natureza própria apresentar fragmentos da realidade.

Para Nietzsche, Schopenhauer foi um verdadeiro herói, pois, não se deixou desviar do caminho da verdadeira filosofia, não perpetuou o ceticismo kantiano, enfim, cumpriu com a tarefa de todo verdadeiro filósofo que é reconhecer a exigência de toda a grande filosofia, que como totalidade jamais dirá agora e sempre senão isto: “Esta é imagem de toda vida, extrai dae o sentido da tua”.¹⁵⁹ Sendo que o inverso também é

¹⁵⁸ Ibidem, p. 154.

¹⁵⁹ Ibidem, p. 157.

verdadeiro e foi exatamente o que fez Schopenhauer. Ele conseguiu ao decifrar a sua própria vida e a solidão neste sentido foi a sua única amiga. Voltando-se para si mesmo; ele acabou por descobrir os hieróglifos da vida universal. Eis aí diz Nietzsche, o ato heróico de Schopenhauer, voltar-ser para si mesmo e descobrir o seu gênio foi a maneira pela qual ele pode descartar-se das opiniões alheias, enfim, de tudo o que não lhe era próprio.

Schopenhauer nos ofereceu meios para distinguir quais os modos aparentes e os reais para se alcançar à felicidade – nem a fortuna, nem a fama e a glória, nem mesmo conhecimento pode fazer-nos escapar da nossa condição trágica, diante da qual constatamos a ausência absoluta de valor de nossa existência, isto é, que nos faz perceber o próprio absurdo da vida. Ele anuncia a única forma de superar esta condição, é oferecer um sentido ao que não tem sentido. E assim, transfigurar a natureza absurda e irracional da existência através da cultura. E o primeiro passo para a realização dessa transfiguração, dessa pacificação da relação entre o homem e a *physis* se dá através da figura do gênio.

Desse modo, o progresso de toda cultura depende então, da geração e da criação do gênio. Os estabelecimentos de ensino enquanto promotores de uma cultura autêntica devem se adequar de forma a cumprir a tarefa de propiciar o surgimento do gênio. Portanto, como verdadeiros guardiões da cultura. No entanto, não era essa adequação que Nietzsche percebia nos estabelecimentos de ensino de sua época. Esse quadro aponta para a necessidade de uma espécie de revolução Schopenhauer teria o papel de guia. E a idéia de Schopenhauer como educador pressupõe o filósofo como um homem de ação, aquele que tem necessidade de impor sua filosofia.

O que há de exemplar na figura de Schopenhauer é o modo como ele põe seu olho sobre sua existência, e sua vontade de novo determinar o seu valor. E se a tarefa de todo grande pensador foi sempre legislar sobre o valor de todas as coisas, eis aí razões suficientes para tomar Schopenhauer como modelo moral para a promoção de uma grande revolução nos valores adotados na educação e conseqüentemente construtores da cultura. A postura de Schopenhauer diante da existência como um todo e também de si mesmo exige a liberdade que não mais se encontrava entre os mestres e nas universidades alemãs. Somente um homem capaz de afastar de si tudo o que lhe era próprio, isto é, um homem verdadeiramente livre, poderia servir de modelo para uma educação que fomentasse o

surgimento de futuros legisladores, indivíduos livres e criativos capazes de transformar a realidade e a si mesmos.

Lembramos que na tarefa de legislar, Schopenhauer utilizou seu conhecimento dos povos antigos, com a intenção de comparar que tipo de humanidade eles produziram e o de tipo humanidade era produzida em seu tempo. Uma vez percebida a enorme diferença entre esses dois tipos, e a inferioridade e mediocridade existência atual, ele parte para ação. Fundamentado em suas próprias avaliações, ele decide vencer ele mesmo o presente com o intuito de vencê-lo também na imagem que tem da vida. Para dar início a essa batalha contra o presente e o tipo de vida que ele produz, Schopenhauer ergue a seguinte questão:

Qual é então o valor da vida em geral? Afinal, esta é uma época em que a vida é critério último de avaliação, ou uma época em a vida está subjugada?

Ao colocar esta questão, Schopenhauer está tomando uma atitude provocativa com relação a sua própria época. Mas, será que ele não pode ser considerado a despeito de seu enfrentamento com seu próprio tempo, um homem moderno? Na figura de Schopenhauer não transpira o desejo insaciável de transformar, de renovar e também e ainda e ao mesmo tempo atuar como um juiz frente a existência?

Poderíamos considerar Schopenhauer como um homem moderno no sentido em que é tomado por um desejo insaciável , mas que luta contra a sua própria época e seus frutos. Mas, ele não é também um fruto do seu tempo? Nietzsche parece esclarecer esta questão chamando atenção para o fato de essa aparente contradição na figura de Schopenhauer é tão somente um erro de apreciação que é comum a todos os homens medíocres.

Na verdade, a luta de Schopenhauer contra o seu tempo, diz respeito ao que no seu tempo impede que ele seja o que é essencialmente, ou seja, livre e totalmente si mesmo.

“Segue-se que sua hostilidade é no fundo dirigida contra o que está nele próprio, certamente, mas não é verdadeiramente ele próprio, dirigida contra a mistura impura e confusa de elementos incompatíveis para sempre inconciliáveis, conta a falsa união do atual com seu próprio caráter intempestivo, e no fim, revela-se que o pretenso filho de seu tempo é somente um bastardo”.¹⁶⁰

O reconhecimento da sua própria genialidade transformou de uma vez por todas o juízo que Schopenhauer tinha sobre o valor da vida. A partir daí, foi possível para ele

¹⁶⁰

. Ibidem, p. 162.

justificar a existência, e afirmar que a despeito de todo o sofrimento, dor e terror inerentes à vida, que ela vale a pena. É neste sentido que o gênio é sua redenção, sua consumação.

Assim, uma educação que adotasse Schopenhauer como modelo deveria antes de qualquer coisa lutar contra o tempo, pois, foi através dessa luta que ele alcançou o que era lhe próprio, isto é, a sua essência, e foi exatamente assim que ele pode desvendar verdadeiramente o seu tempo.

Porém, não há como negar que a figura de Schopenhauer está envolvida com o pessimismo. Na Alemanha da época de Nietzsche uma filosofia “pessimista” seria banida imediatamente, em função de uma determinada política que tinha a pretensão de garantir de uma vez por todas a felicidade dos homens. A essa pretensão Nietzsche responde: “Desde que o mundo existe, se viu freqüentemente serem fundados Estados; esta é uma velha história. Como uma nova invenção política bastaria para fazer dos homens de uma vez para sempre, os felizes habitantes da terra?”¹⁶¹

A demonstração desta tese só poderia ter origem na cabeça de um professor de filosofia de uma das universidades alemãs. Assim, enquanto para Schopenhauer a verdadeira felicidade seria alcançada na medida em que o homem pudesse encontrar a sua essência, para os homens daquela época na Alemanha, a felicidade seria poder servir ao Estado, uma vez que este era considerado como o fim supremo de toda humanidade. Com relação a esta última concepção, Nietzsche só tem a dizer o seguinte: “estupidez”¹⁶²

A redução do homem a um ser submetido ao Estado é algo de medíocre e mesquinho – talvez um sinal do quão pouco o homem desta época acreditava em si mesmo – de quanto ele estava desiludido com a própria humanidade.

Segundo Nietzsche, o homem estaria preso a um tipo de ciclo de deveres ditados principalmente pelo Estado e suas relações com a educação e com a economia. Para que fosse possível transformar esse panorama era necessária a criação de um novo ciclo de deveres estabelecidos a partir do ideal do homem de Schopenhauer. Os motivos e os meios que levaram Nietzsche a acreditar na possibilidade da realização desta tarefa serão descritos no próximo item.

¹⁶¹ Nietzsche, F. Escritos sobre educação. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho, - Rio de Janeiro: ed. PUC -Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p. 100

¹⁶² A idéia do Estado como fim supremo da humanidade é defendida pela filosofia hegeliana. O Estado é para Hegel o organismo ético absolutamente perfeito. Indicação de Nietzsche na Terceira Conferência, p. 101.

3.3 - O novo ciclo dos deveres e a tarefa própria e regular da educação

Segundo Nietzsche, o mestre modelar deveria descobrir a força central de seus alunos, mas também impedir que ela agisse de maneira destrutiva com relação às outras capacidades. Nietzsche imaginava que a tarefa educativa do filósofo consistiria principalmente em transformar todo homem num sistema solar e planetário que revelasse a vida e em descobrir a lei da sua mecânica superior. E, com isso, possibilitar que eles conseguissem lidar com os problemas mais fundamentais da existência. Era exatamente neste sentido que o mestre deveria encaminhar as forças de seus alunos.

Mas esse filósofo educador ainda estava por chegar. E enquanto Nietzsche esperava por sua aparição, nostalgicamente comparava a condição da educação em sua época àquela vivida pelos gregos e romanos. E se ressentia da falta de seriedade e severidade na concepção das tarefas da educação. Essa ausência podia ser observada no modo como os alemães lidavam com o ofício do escritor. Na Alemanha nenhuma escola e nem tão pouco nenhum mestre estava preparado para oferecer uma formação séria que não seria possível sem a orientação minuciosa e a aprendizagem mais penosa. Enfim, na Alemanha não se reconhecia, conforme aponta Nietzsche, a antiga máxima que dizia que a dor é um grande instrumento no processo da aprendizagem. Esse quadro não era diferente na universidade, o que impedia a sua tarefa de educar o homem para permitir desenvolver todas suas potencialidades. E este problema teria origem, segundo Nietzsche, na forma como os eruditos alemães privilegiavam muito mais a ciência do que a educação humanística.

Nietzsche conclui então, que na Alemanha não existe qualquer educação superior, pois não existe mais em suas universidades, um verdadeiro educador. A educação superior necessita de um verdadeiro mestre que ao invés de se fixar à ciência, essa abstração afastada do cotidiano, concorra para uma educação voltada para os problemas mais fundamentais da vida. Nas universidades alemãs não se encontram mais mestres que possam servir de modelo moral para seus alunos e conseqüentemente, toda e qualquer educação moral foi excluída podendo até mesmo servir de motivo de piada e constrangimento

Ao contrário da presença de mestres modelares encontramos a nas universidades alemãs, o homem erudito e a educação por ele oferecida estando eles absolutamente submissos a uma certa espécie de moral, a moral do capitalismo ocidental para o qual tudo pode ser reduzido a um valor de mercado. E como se sabe, a tarefa do comerciante é fazer um bom negócio mesmo que para isso tenha que agir de modo antiético, mas infelizmente ele não pode nem suspeitar disso. Sua ignorância no campo da moral é tão grande quanto é pequena a sua relação com a verdadeira cultura:

“...nossas escolas e nossos mestres chegaram a fazer simplesmente abstração de qualquer educação moral e a se contentar com um puro formalismo; e a virtude é uma palavra com a qual professores e alunos não querem mais pensar nada, uma palavra fora de moda a qual se ri, e é pior ainda quando não se ri, porque então é hipocrisia”.¹⁶³

Em função deste quadro ameaçador e decadente da modernidade, Nietzsche questiona: “Quem erguerá ainda a imagem do homem, se todos só percebem neles o verme do egoísmo e um medo sórdido, e se desviam tanto desta imagem, que acabam caindo na animalidade, ou seja, numa rigidez mecânica?”.¹⁶⁴

Para escapar dessa realidade terrível é necessário um guia, um modelo, um ideal de homem caracterizado por sua capacidade de transfigurar sua própria vida. Schopenhauer é, segundo Nietzsche, este homem.¹⁶⁵ E todas as expectativas do autor dos *Escritos sobre a educação* estavam centradas na possibilidade de promover uma “revolução espiritual” que desse conta de transformar o quadro decadente da cultura e educação alemã; essa transformação deveria espelhar-se em aquele que ele denominou como o primeiro mestre filosófico, isto é, sobre Schopenhauer.

A capacidade de incitar mudanças de Schopenhauer é absolutamente necessária para a promoção de uma tal revolução e advém da crença de que sua atividade possui um sentido metafísico: um sentido que ele acredita ser explicável segundo as leis de uma vida superior, distinta, essencial.

¹⁶³ Nietzsche, F. *Escritos sobre a educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Loyola; São Paulo, 2003. In: III Considerações Intempestivas: Schopenhauer como educador, p. 145.

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 168

¹⁶⁵ As três imagens de homem, erigidas na época, e apontadas por Nietzsche como capazes de transfigurar suas próprias vidas e ainda a escolha de Schopenhauer como modelo ideal para dar início à “revolução espiritual” foram discutidas no segundo Capítulo desta dissertação.

No entanto, a destruição que terá necessariamente que operar em nome dessa revolução espiritual, e todo o sofrimento que dela surgirá, não fazem outra coisa que nos lembrar o enorme valor que o sofrimento tem para o desenvolvimento humano.¹⁶⁶ É importante que o homem saiba que a autenticidade e a honestidade consigo mesmo e com a vida acarreta sérias conseqüências. Por isso, é preciso antes de tudo, **coragem**. Coragem de enfrentar a existência como ela é. Por isso, como diz Nietzsche, ele Schopenhauer poderá animar e consolar os homens:

“Um dia feliz é impossível; aquilo que um homem pode atingir de mais elevado é uma vida heróica. É esta vida que leva aquele que, de qualquer maneira e em qualquer ocasião que haja, luta com enormes dificuldades por aquilo que de uma maneira ou de outra aproveita a todos e que acaba por vencer, mas que é mal ou de nenhum modo recompensado. No fim, ele permanece petrificado, como o príncipe do Re Cervo....., mas com uma nobre atitude e com um gesto magnânimo. Sua lembrança permanece e é celebrada como a de um herói; sua vontade mortificada por toda uma vida de fadigas e pesares, de insucesso e de ingratidão do mundo, se dissolve no Nirvana”.¹⁶⁷

Schopenhauer chegou a um patamar, conforme a interpretação de Nietzsche, ao qual nenhum outro homem teria chegado em função de realizar uma busca do que havia de mais próprio em si mesmo através de um combate ferrenho com o seu próprio tempo. Nessa luta contra o tempo, do alto de sua insatisfação e desilusão, soube resistir ao sofrimento inerente á vida, escolheu entregar-se a ela absolutamente e com isso alcançar a *redenção*. “Mas aquele que encontra em tudo a não-verdade e se liga voluntariamente à infelicidade, este encontrará talvez um outro milagre da desilusão: algo de indizível, do qual a felicidade e a verdade são apenas imagens noturnas...”¹⁶⁸

Schopenhauer buscou a felicidade no interior de si mesmo e acabou por render-se à condição trágica do homem. Assim teria ido além de sua própria animalidade, isto é, ele consumou a natureza através de sua transfiguração. “A natureza inteira se esforça pelo homem para que ele possa livrá-la da maldição da vida animal, e enfim, para que, nele, a existência coloque diante de si mesmo um espelho, no fundo do qual a vida não se

¹⁶⁶ Sobre esta questão, verificar como Nietzsche em *A Genealogia da Moral* – 2ª Dissertação expõe sua hipótese sobre como o homem, em sua pré-história, divisou na dor um meio de fazer o homem ser capaz de prometer e também um meio de obtenção de alegria e felicidade.

¹⁶⁷ Schopenhauer – Perergera, 2, 346. Nota da edição francesa. In: Escritos sobre a educação.

¹⁶⁸ Ibidem, p. 175.

apresente mais como absurda, mas , ao contrário na sua significação metafísica”.¹⁶⁹
 Conferir se não repete.

A significação metafísica da natureza só é alcançada pelos homens verdadeiros isto é, aqueles que não podem ultrapassar sua condição sensível, animal, até tornar-se gênios¹⁷⁰: os filósofos, os artistas e os santos. Eles são os únicos capazes de retirar o homem, mesmo que por poucos instantes, das limitações em que estão mergulhados. A natureza através desses homens verdadeiros é transfigurada, diz Nietzsche. Em seu rosto se manifesta o doce enfado da noite, aquilo que os homens chamam de “beleza”.

Mas se estes grandes homens são capazes de erguer os homens das limitações da cegueira e da loucura em que estão mergulhados somente por alguns momentos, será possível que sirvam de ideal para uma atividade sistemática, socialmente regulada e estabelecida, como a educação? Esta é a questão. Nietzsche reflete como seria possível a partir do ideal do homem de Schopenhauer criar um ciclo de deveres voltado para a educação do homem. E dessa reflexão chega à conclusão que esta tarefa não pode ter um cunho individual, ela deve ser defendida e praticada por todos. E isso porque a educação deve ser guiada pelo princípio fundamental de toda cultura verdadeira que é, incentivar o nascimento do gênio, isto é, o nascimento do filósofo, do artista e do santo em nós e fora de nós e trabalhar assim para a realização mais elevada da natureza.

A tarefa da educação seria então instigar nos jovens a idéia de que ele é em si mesmo uma obra inacabada da natureza e, portanto, incita-los a consumir o dever de reconhecer e incentivar a sua obra mais completa, isto é o gênio da espécie.

Para Nietzsche, a cultura é o objetivo final de toda a educação: ela é filha do conhecimento de si e da insatisfação de si, inerente a todo indivíduo. Primeiramente, o homem procura encontrar a si mesmo combatendo tudo aquilo que não lhe é próprio, isto é, lutando contra o seu próprio tempo, porém, ao conseguir realizar esta tarefa, ele percebe que tudo o que está no devir é oco e mentiroso e assim se desilude e cai na mais profunda insatisfação. Mas o homem verdadeiro não desiste de conhecer e acredita que existe algo superior que justifique a sua existência e a existência de uma forma geral. É assim, que este

¹⁶⁹ Ibidem, p. 179.

¹⁷⁰ Viver submetido à fome e ao desejo, e, além disso, não alcançar a menor consciência quanto a esta vida, isto é para Nietzsche, viver como animal. E a natureza se esforça para que o homem possa livrá-la da maldição da vida animal.

homem insatisfeito e desiludido com o conhecimento de si mesmo decide aceitar a infelicidade. E este sacrifício é a sua redenção, pois através dele, o homem raro transfigura a si mesmo e realiza a tarefa que a natureza tinha dedicado a ele, a humaniza. A cultura é o resultado dessa transfiguração da natureza e a educação deve e pode ser um dos meios mais nobres de sua realização.

O filósofo, o artista e o santo são, para Nietzsche, os baluartes da cultura e devem servir de modelo para sua construção; uma construção que necessita da participação de todos os homens, pois, sem o auxílio do homem comum, os gênios não podem surgir e realizar a tarefa que a natureza lhes impõe, criar uma nova perspectiva de mundo e do próprio homem.

Infelizmente, Nietzsche observa que na Alemanha de sua época não se trabalha para a construção de uma cultura verdadeira que tenha como meta a produção do gênio. A educação e todos os métodos adotados não estão voltados para o realização e manutenção de sua existência. A esperança de Nietzsche é que no futuro, a crença numa significação da metafísica da cultura traga talvez resultados positivos e que estes possam vir a ser utilizados para um novo tipo de educação e sistema escolar. Para que surja esse novo tipo de educação e de sistema escolar é necessário, segundo Nietzsche, que primeiramente o indivíduo escolha entre dois caminhos possíveis a serem tomados:

O primeiro que o levará ao acolhimento total da sua época, no qual conseguirá coroas e recompensas. Neste caminho deve-se combater em fileiras cerradas, não permitindo que ninguém tenha uma posição diferente, com pena de ser tratado como inimigo. Nesse caminho como percebemos não tem espaço para diversidade, singularidade, mas somente para identidade, igualdade.

O segundo caminho, pelo contrário, o indivíduo encontrará companheiros raros. Este é um caminho mais tortuoso, penoso difícil. Uma vez tomado seu caminho, o indivíduo teria a tarefa de criar uma instituição que promovesse um determinado tipo de educação e de sistema escolar. Sendo assim, Nietzsche comenta como deveriam ser essas instituições a partir dos dois caminhos adotados.

O indivíduo que tomou o primeiro caminho criaria uma instituição na qual os rebeldes e os solitários seriam excluídos em função de representarem um perigo para uma determinada ordem adotada. Enquanto, o outro indivíduo que teria escolhido o caminho

mais difícil e que pertencia a um grupo menos numeroso que o primeiro, criaria uma instituição que tivesse uma sólida organização para que não permitisse os desvios, mas também que não se exaurissem e se tornassem desiludidos com a tarefa dura que enfrentariam. Nesse caso, diz Nietzsche as condições seriam bem diversas daquelas oferecidas pelo primeiro grupo.

“Estes indivíduos devem realizar sua obra – tal sentido da sua coesão; e todos aqueles que participam da instituição devem estar empenhados, através de uma depuração contínua e uma assistência recíproca, com preparar o nascimento do gênio e o amadurecimento de sua obra, em si, e em torno de si. Muitos, inclusive os talentos de segunda e terceira ordem, são chamados a esta colaboração, e somente no devotamento a uma tal missão encontram o sentimento de viver para um dever, o objetivo da sua vida”.¹⁷¹

Podemos perceber nessa citação que, para Nietzsche, essa instituição de educação deveria estar em sintonia com a verdadeira hierarquia espiritual, reconhecendo o lugar do gênio e daqueles que propiciam o seu surgimento e manutenção. E dessa forma se manteria a ordem natural do espírito.

Outra característica necessária a essa instituição educativa superior é que seja absolutamente independente de toda e qualquer influência do Estado, da religião, da economia, isto é, o único interesse que deve movê-la, é o interesse pela cultura. E visto que, naquela época na Alemanha, a universidade se encontrava a serviço de outros interesses que não o da verdadeira cultura, Nietzsche sugere que se pense a instituição de uma educação superior, de forma totalmente desvinculada da universidade. Na verdade, essa nova instituição para a cultura, funcionaria como uma espécie de “tribunal supremo” pelo qual se vigiaria a universidade com uma respeitosa distância.

O primeiro grupo, aludido anteriormente, representaria os eruditos, os professores universitários que submissos ao Estado não poderiam contribuir efetivamente para os interesses de uma verdadeira cultura. O segundo grupo, libertos e conscientes de si mesmos e de sua grande e penosa tarefa, seguiriam desse modo um novo ciclo de deveres, guiados pelo ideal do homem de Schopenhauer. O ideal do gênio, aquele que é capaz de transfigurar a natureza consumando-a e imitando-a como a grande artista que é.

¹⁷¹ Nietzsche, F. Escritos sobre a educação. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Loyola; São Paulo, 2003., p. 199.

Desse modo, acreditamos ter podido demonstrar a relação estreita entre a educação à filosofia e a arte no pensamento do jovem Nietzsche e, a partir dessa constatação, concluímos manifestando gratidão e admiração por esse filósofo que pensou fora do próprio tempo, mas que é, foi e permanecerá deveras, atual para nós desta época denominada contemporânea...

Considerações finais

Escrever sobre Nietzsche foi um desafio... Foi como tentar desbravar um território enigmático e labiríntico. Entretanto, repensar o que ele deve ter pensado sobre arte e educação proporcionou-nos infindáveis possibilidades de continuar acreditando em uma educação verdadeira, para além dos ditames políticos, sociais e econômicos vigentes em cada época. Esta foi a nossa inquietação e a provocadora proposta desta pesquisa. Afinal, por que não pensar a educação de forma artística, saindo um pouco dos lugares-comuns sempre presentes na prática pedagógica?

A partir desta inquietação, e por exercermos o ofício magisterial em uma sociedade mercantil e corporativista, reportamo-nos a Nietzsche; ou melhor, “embebedamo-nos” no pensar nietzschiano por acreditarmos que neste momento de profunda amargura com a educação brasileira, tais idéias seriam o que melhor poderia contemplar nossos anseios.

Vale lembrar que a educação brasileira passou por vários momentos em sua história, os quais copiados ou não de modelos estrangeiros, culminaram neste emaranhado de métodos pedagógicos e filosofias educacionais da atualidade.

Neste aspecto, é provável que as múltiplas possibilidades oferecidas às escolas, no que tange às novas práticas, tenham proporcionado tamanho caos institucional, muito embora, paradoxalmente, os novos métodos tenham trazido excelentes contribuições à pedagogia moderna.

Quero lembrar, para aprofundarmos o que estamos focando, quando Barrenechea, interpretando o pensamento nietzschiano, sinaliza, em seu livro *Nietzsche e a liberdade* que para criar é necessário afastar-se veementemente das questões morais de modo a criar novas tábuas, novos parâmetros vitais.¹⁷² Nessa interpretação poderíamos afirmar que o educar estaria totalmente desvencilhado de qualquer modelo pedagógico institucionalizado. O artista estaria construindo e desconstruindo novas formas o tempo todo. A essa dinâmica de contínua inovação a denominamos de arte de viver. Entretanto, vale ressaltar que podemos transformar até aquilo que é imposto de forma criativa.

Dirigindo um olhar panorâmico sobre a educação brasileira percebemos que esta passou por vários ciclos buscando um melhor aprimoramento da prática pedagógica,

¹⁷²

BARRENECHEA, M. *Nietzsche e a liberdade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000. P. 77

adequação social e etc. Essas novas propostas pedagógicas, ou talvez, somente discussões pedagógicas contribuíram muito para alavancar os métodos educacionais. Mas, consideramos que essas múltiplas possibilidades oferecidas às escolas referentes as novas práticas também, de alguma forma, tenham gerado um caos institucional.

Gadotti sinaliza as diversas mudanças nesse panorama educacional brasileiro:

“A educação tradicional e a educação nova têm em comum a concepção da educação como processo do desenvolvimento individual. Todavia, o traço mais original da educação deste século é o deslocamento de enfoque, do individual para o social, para o político e para o ideológico.”¹⁷³

Mudamos o foco da educação, mas, não conseguimos nos libertar das amarras do Estado. Haja vista que o advento da Escola Nova¹⁷⁴ foi influenciado pela aceleração do capitalismo, Revolução Industrial, donde os valores, a livre concorrência, a afirmação da individualidade, a liberdade de pensamento e outras circunstâncias que fortaleciam essa maior influência do estado. Desta maneira, as mudanças na sociedade, com os avanços do capitalismo, teve como correlato o crescimento e ampliação da rede escolar. Contudo, esta nova idéia de se gerir a educação ainda estava engendrada de valores impostos pelas exigências do mercado. Longe, então, de relacionarmos esta tendência à concepção nietzschiana.

Não podemos negar, por exemplo, que o movimento escolanovista e a tendência progressista de Paulo Freire, dentre outros movimentos, tenham contribuído ricamente à educação atual. Entretanto, podemos dizer ainda assim que faltou uma condição indispensável para o processo de desenvolvimento; a saber: a preocupação com a reflexão ética, a cultura e a produção de novos valores. É justamente aqui torna-se fundamental a contribuição do olhar filosófico de Nietzsche na Educação.

Certamente os novos meios de pensar a educação contribuíam muito para alavancarmos nossos métodos pedagógicos. Mas, ainda não conseguimos ter um diretriz coerente e segura para a educação. Cambi comentava, há alguns anos atrás:

¹⁷³ GADOTTI. Perspectivas atuais de educação. Portop Alegre, Artmed:2000

¹⁷⁴ A Escola Nova resultou da tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos. Maria Lúcia de Arruda Aranha. *História da Educação e da Pedagogia* – Geral e Brasil. São Paulo, Editora Moderna.: 2006

“Hoje, no limiar do ano 2000, o universo da pedagogia se mostra como que envolvido numa complexa fermentação, atravessado por impulsos radicais. A pedagogia é um saber em transformação, em crise e em crescimento, atravessado por várias tensões, por desafios novos e novas tarefas, por instâncias de radicalização, de autocrítica, de desmascaramento de algumas - ou de muitas - de suas “engrenagens” ou estruturas.”

Será que podemos ousar e dizer que uma franca absorção dessas tendências proporcionariam uma “arte de viver” para os alunos? Mas, julgamos que as reflexões de Nietzsche podem trazer novos olhares para a educação. No nosso entender, a concepção nietzschiana sobre a arte e educação poder trazer importantes sugestões para equacionar os problemas atuais do ensino.

Como um assumido pensador *extemporâneo*, Nietzsche, pensando fora do próprio tempo, traz aportes importantes para o diálogo educativo da contemporaneidade. Sem dúvida, esse autor não tinha condições, por ser do século XIX, de pensar na educação nos moldes piagetianos, montessorianos, freireanos, freinetianos e etc. Tampouco nesta pesquisa tentamos qualquer aproximação com essas correntes. Principalmente, almejamos contribuir com o diálogo educativo através da concepção nietzschiana. Na sua ótica sobre arte e educação visamos proporcionar reflexões sobre a educação atual, na qual há muitos interesses pragmáticos e mesquinhos e sem algum compromisso sobre a criação e afirmação da existência.

Propusemo-nos nesta pesquisa evidenciar a atualidade do pensamento nietzschiano sobre arte e educação, partindo de uma fundamentação teórica ancorada na Grécia arcaica, que foi uma contínua fonte de inspiração para Nietzsche. Os gregos arcaicos foram os grandes mestres educadores, eles tiveram a capacidade de afirmar a vida: a arte trágica seria uma forma artística extraordinária, capaz de transformar os horrores da vida em alegria. Também valorizamos Homero, cujas *Ilíada e Odisséia* foram modelos de poesia apolínea; esse artista épico foi um mestre da Hélade, transmitindo uma formação nobre e cavalheiresca.

A arte, todavia, na perspectiva nietzschiana, não seria imitação da natureza criada. As obras de arte são produções de um artista que interpreta os instintos artísticos da natureza. A partir daí Nietzsche introduz o apolíneo e o dionisíaco que são forças antagônicas, mas complementares e necessárias para a criação, para a arte.

Ainda no primeiro capítulo tentamos elucidar o modelo platônico, contrário ao modelo trágico defendido por Nietzsche, Pois, para Platão o conhecimento só seria possível se estivesse no mundo racional.

Posteriormente, focamos a Alemanha moderna para compreendermos o quanto a revolução Industrial contribuiu para o aviltamento de uma cultura autêntica e também quanto o movimento *Sturm und Drang* tentou resgatar o ideal da cultura grega para Alemanha. Ainda nesse capítulo, destacamos a figura de Schopenhauer, retratado por Nietzsche, como aquele que seria capaz de libertar seus alunos, como aquele filósofo genial que traria novos sentidos para a existência.

Finalizando, trouxemos as sugestões apontadas por Nietzsche para sinalizar novos caminhos para as instituições de ensino, ainda inspirados em Schopenhauer considerado o filósofo artista que contribuirá com seu exemplo para os novos rumos educativos. Afirma Barrenechea:

Toda concepção nietzschiana sobre educação pressupõe que o homem chegue a tornar-se ele mesmo. Essa transformação se daria vinculada com a natureza, com os impulsos vitais mais genuínos de cada indivíduo. Barrenechea comenta essa ótica nietzschiana, afirmando: *“O mestre pode ser um modelo inspirador, mas cada um deve encontrar o próprio caminho.. Cada indivíduo é excepcional, inédito, uma rara e única vez na natureza. Cada homem seria um milagre da natureza; poderia se dizer um gênio, algo excepcional.”*¹⁷⁵

Se para chegarmos a ser o que somos precisamos nos afundar num mundo de exigências pragmáticas, de interesses utilitários, nunca atingiremos a nossa essência e a liberdade e pleno desenvolvimento, preconizado na LDB 9394/96.¹⁷⁶ Não terá sentido formularmos leis, é imprescindível operacionalizá-las. Enquanto estivermos dominados dos por objetivos mercadológicos e mesquinhos não alcançaremos uma educação ideal. Nietzsche pensou em outras possibilidades mais relevantes para a educação. Em pleno século XIX conseguiu prever as conseqüências nocivas que traria uma educação mercantil.

¹⁷⁵ Barrenechea, M. O questionamento radical da pedagogia moderna: Nietzsche e a proposta de uma transformação pedagógica radical. In: GOUVEIA, Guaracira et al (orgs.). Pesquisa em educação Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007

¹⁷⁶ Art. 2 A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. LDB fácil – Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis Editora Vozes, 1998

Nietzsche pensou fora do próprio tempo, para além do seu tempo, e trouxe ricas contribuições para nós deste século.

Lembremos que Nietzsche, ainda bastante jovem, teve a responsabilidade de lecionar em uma renomada instituição da Europa: a Universidade de Basileia, na Suíça. Isto significa que, ainda nos primórdios de sua maturação nas suas condições incipientes de filólogo, músico e pensador, começou ele a ter contato direto com o sistema de ensino dominante na época. Esse sistema priorizava a racionalidade em detrimento da sensibilidade do homem, da sua capacidade criativa. Contudo, sendo Nietzsche, também um artista – músico e escritor-, ele pensava a educação nas universidades como o espaço destinado ao ensino não apenas de conteúdos, mas principalmente, do senso crítico, problematizador e criativo do homem, ou seja, ele “... incitava os alunos a exprimirem livremente suas opiniões, incentivava-os a fazerem suas leituras pessoais e as controlava freqüentemente”.¹⁷⁷ Vemos que, também em sua postura pedagógica e prática docente, estava Nietzsche acima do seu tempo, visto que o contexto histórico da época, impregnado de um racionalismo dogmático, no qual a universidade tradicional, conservadora e corporativista, deveria centrar-se unicamente na transmissão do conhecimento aos seus alunos, em nada favorecia o desenvolvimento do livre pensar e tampouco valorizava a arte nas práticas educativas.

Vale ressaltar que a égide do iluminismo ainda tinha uma influência notável nos ciclos universitários, priorizando o pragmatismo, o utilitarismo, em detrimento do artístico, do sensível, do filosófico. Nessa ótica, tudo era reduzido à esfera do conhecimento técnico-mecanicista, segundo o qual o aluno teria subsídios concretos quando se dispusesse à formação técnico-científica. Por outra parte, o pensar destituído de aplicabilidade prática naquela época era julgado completamente desprovido de sentido. Esses valores que imperam não apenas na Alemanha, mas toda a Europa do século XIX, Nietzsche irá questionar de modo visceral.

Conforme assinala Dias,¹⁷⁸ se observarmos atentamente os depoimentos de alguns dos seus alunos, todos são unânimes em apontar a maneira dialógica com que o professor Nietzsche conduzia suas aulas, instigando a participação dos seus alunos, não apenas

¹⁷⁷ DIAS, R.M. *Nietzsche Educador*. São Paulo: Ed Scipione, 2003, p.51.

¹⁷⁸ *Ibidem*, p. 52 e 53

transmitindo conhecimentos. Aliás, tudo leva a crer que ele não se ocupava disso, visto que suas aulas eram verdadeiras comunidades nas quais os estudantes tinham espaço para a livre expressão de suas opiniões, de modo que o diálogo e o relacionamento destes com seu mestre era pautado num clima de amizade, admiração, respeito e afeto. Nietzsche agia de forma diferente aquela fomentada no Gymnasium de sua época que valorizava as leituras dos clássicos, a obediência e disciplina. Nessa sua postura magistral absolutamente singular podemos ver que, muito antes de ser um professor, para além dos padrões reinantes em sua época, Nietzsche era, na verdade, um esteta. Um artista cuja satisfação maior não era apenas criar suas próprias obras, mas principalmente, instigar seus alunos a “imitarem” seu *modus operandi* fazendo o mesmo; isto é, desenvolvendo sua liberdade de pensamento através do exercício sistemático do pensar, gerindo e trabalhando as dúvidas provenientes deste processo.

Dizemos assim que Nietzsche foi um educador muito além do seu próprio tempo, visto estarem seus conceitos e sua postura magistral completamente alhures, se levarmos em conta o modelo de ensino vigente em sua época, dentro e fora dos círculos universitários. O professor era aquele que detinha a chave dos saberes profundos, os quais deveriam ser transmitidos aos aprendizes. Nesse processo, não havia lugar para afetividade, para expressão de sentimentos, para a manifestação de singularidades. Ou seja, a educação era totalmente destituída da sua dimensão “estética”, valorizando exageradamente o modelo racional em detrimento de outras capacidades sensíveis dos discentes. Afinal, levando-se em conta que o objetivo precípua da formação educacional era o “encaminhamento” profissional, na Alemanha moderna, sendo esta profissão preferencialmente de ordem prática, utilitária, não havia mesmo espaço para a eclosão de qualquer outra coisa que pudesse tirar o homem da sua rota; isto é, que pudesse levá-lo à reflexão sobre o seu lugar na sociedade, e/ou do verdadeiro valor daquilo a que estava dedicando a sua vida útil. Deste modo, “a educação não deveria permitir que ocorresse o ócio ou a solidão, exatamente para que o homem não tivesse a oportunidade e o tempo necessários para dedicar-se a questões existenciais”.¹⁷⁹

¹⁷⁹ DA SILVA, M. A. *Nietzsche e a Educação: da crítica à Educação moderna à uma educação para a criação*. In: Pesquisas em Educação. (Orgs) Guracira Gouveia e et al. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007

Contrariamente a esses valores, o que Nietzsche propôs-se a fazer de maneira magistral foi incutir no homem a certeza de uma busca permanente da verdade, a qual rejeita qualquer tentativa de imposição de limites arbitrários à autonomia, à reflexão, à criação que a que embasa e fundamenta o verdadeiro conhecimento.

Conforme já dissemos no presente trabalho, o pensamento de Nietzsche estabelece uma das críticas mais profundas à educação moderna, ancorada no excesso de racionalismo em detrimento do cultivo de outras dimensões do conhecimento; a saber: o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade dos alunos. Este seria o verdadeiro lugar da arte na formação do homem pleno. Muito embora Nietzsche não tenha sido um pedagogo durante longo tempo, por haver tido uma vasta experiência docente ainda muito jovem na Universidade da Basileia, onde lecionava filologia clássica, acumulou subsídios suficientes para posicionar-se como crítico radical da cultura decadente e mercantilista dessa época.

Evidentemente, em sendo o espelho das influências contextuais dominantes, a educação, à época de Nietzsche, “ancorou-se na razão e na consolidação dos valores burgueses para promover os interesses econômicos, de produção e do Estado”¹⁸⁰. Ou seja, o valor da educação não estava coadunado à necessidade humana de questionar, de criar novas interpretações para fatos já então vivenciados; ao invés, a educação tinha um fim para além de si mesma, o qual atrelava-se diretamente às necessidades mercadológicas.

Assim, no que concerne mais especificamente ao papel da universidade - que foi onde Nietzsche teve sua experiência pedagógica - é claro observarmos que, no espaço homogeneizante do discurso tecnocrático-cientificista, ele não se desvincula dos ditames impostos pela “razão do mercado”.¹⁸¹ E é sobre este aspecto que Nietzsche, enquanto educador, vai inovar a prática docente reservando um lugar de merecido destaque à arte que, por sua vez, irá privilegiar a dimensão sensível e criativa do homem, dotando-o de um espírito harmônico.

Vale ressaltar que, neste aspecto, a arte tem uma função peremptória no que tange ao prazer que ela proporciona à busca do conhecimento, à vida em seu sentido mais amplo.

¹⁸⁰ SILVA, M.A. da. *Nietzsche e a Educação: da crítica à educação moderna à uma educação para a criação*. Dissertação de Mestrado. UNIRIO, 2006.

¹⁸¹ Nietzsche, F. *Escritos sobre educação*. Trad. Noeli C. de Melo Sobrinho. São Paulo: Edições Loyola, 2003

Em outras palavras: o desenvolvimento das competências artísticas é essencial no processo formativo do homem; donde se conclui que Nietzsche, por estar verdadeiramente à frente do seu tempo, pensou no ensino permeado de atividades criativas como sendo a base para a fundamentação da pedagogia moderna. Com isto, voltamos a à tragédia, as forças antagônicas apolíneas e dionisíacas na sua ação conjunta. Por isso, precisamos lembrar os gregos arcaicos que viveram intensamente estas pulsões vitais.

Vale ainda sublinhar que a prática docente, para Nietzsche, pouco ou nada tinha a ver com a transmissão pura e simples de conteúdos, por mais relevantes que fossem estes. Realmente importante, na sua concepção, era o a apreensão dos alunos. Sobre este aspecto, convém ressaltar que ele, por ser um excelente professor:

“não visava ao simples acúmulo de conhecimento – pelo contrário, insistia no desenvolvimento do senso crítico e da atividade criadora de cada um. Incitava os alunos a exprimirem livremente suas opiniões, incentivava-os a fazerem suas leituras pessoais e as controlava freqüentemente. Não precisava castigar, porque punha para trabalhar mesmo os alunos mais relapsos.”¹⁸²

Ademais, convém ainda sinalizar que o processo de uniformização e de nivelamento caracteriza a sociedade como um todo, não apenas a educação, visto ser esta um reflexo direto daquela.

Em suma: Nietzsche, enquanto educador, prezava o ensino em seu sentido fundamental, combatendo com veemência as teorias sem aplicabilidade prática, sem proveito para a vida. Neste sentido, a arte, preferencialmente a música, exerce um papel de reconhecido destaque na concepção educativa nietzschiana, uma vez que instiga o homem ao desenvolvimento da criatividade, contribuindo para erradicar os antagonismos fundamentados numa cultura alicerçada apenas na razão, a qual obliterava os sentidos por não serem racionais. E assim, os indivíduos desenvolviam condições semelhantes de comportamento, num processo de uniformização nos estabelecimentos de ensino, enquanto outros aspectos fundamentais do indivíduo, ligado às emoções, era deixado em segundo plano.

¹⁸²

DIAS, R.M. *Nietzsche Educador*. São Paulo: Editora Scipione, 2003, p.51.

No entanto, para Nietzsche, ficou claro que a meta desta formação estaria em consonância com as necessidades de alguns setores específicos da sociedade, como o estado, a ciência e o mercado; porém ele percebeu que a consequência deste tipo de formação seria o afastamento entre homem e vida e a paulatina diminuição, a níveis irrisórios, de seu potencial criativo, o que o levaria a um empobrecimento jamais visto da cultura.¹⁸³

Evidentemente, este afastamento do homem dos seus próprios impulsos vitais, com todas as suas consequências negativas, denota um cerceamento veemente no tocante à expansão do seu potencial criativo. Tanto a moral quanto à educação da época tiveram uma forte influência dos ideais iluministas, que preconizavam a total submissão dos impulsos, os quais devem ser submetidos ao domínio de uma razão universal. Nietzsche, por sua vez, mostra o quanto há de doentio nessa postura exageradamente racionalista. Para ele, não há um poder transcendental que dê sentido à vida, a religião, a moral .

Em *A Gaia Ciência*, Nietzsche faz a seguinte afirmação, questionando o valor exagerado outorgado ao conhecimento: “o que é conhecido é o mais difícil de reconhecer como problema, como coisa desconhecida, exterior a nós mesmos...” Tudo porque a idéia do conhecimento está no fato de nutrirmos (falsas) certezas e nos munirmos delas a fim de respaldarmos nossas crenças em algo. Ao mesmo tempo, para termos prosseguimento à investigação científica, não apenas no que tange à Filosofia, mas em qualquer área do saber humano, temos que estar aptos a fazer uma desconstrução do nosso arsenal de conhecimento, a fim de liberarmos espaço para novas idéias e interpretações já consolidadas. Aqui reside o caráter dinâmico do conhecimento, a saber: a provisoriedade do mesmo, uma vez que nunca o detemos ou esgotamos completamente. Sempre haverá uma brecha para novas interpretações e assim caminha a Ciência em suas múltiplas abordagens. Portanto, cabe ao professor mostrar aos alunos que o saber não é estático; precisa ser renovado, movimentado, desenvolvido e questionado permanentemente. E isto não será possível sem que haja um lugar para as sensações, para as pulsões vitais, pois o conhecimento não implica tão somente em razão.

De acordo com o que pudemos observar no contexto histórico onde Nietzsche se desenvolveu como filólogo, filósofo e educador, podemos concluir que os valores estavam de tal maneira submetidos ao domínio cada vez maior do mercado, que tanto a arte quanto a educação estavam diretamente atreladas às questões sociais. Nesse contexto, sabia-se a

¹⁸³

Nietzsche, F. *Escritos sobre educação*. Trad. Noéli C. M. Sobrinho. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

que classe social uma pessoa pertencia pelo grau de escolaridade e pela capacidade de apreciação artística que ela possuía. No que tange à educação na Alemanha do século XIX, vemos que: “tornou-se o mais conveniente e universal critério para determinar a estratificação social, embora não se possa definir com precisão quando isto aconteceu. A simples educação primária fatalmente classificava uma pessoa como membro das classes inferiores”.¹⁸⁴

Talvez o espírito questionador de Nietzsche, por estar ele visivelmente à frente do seu tempo, tenha aguçado a sua percepção dessas distorções, levando-o a trazer uma perspectiva singular como um filósofo-educador, uma vez que toda sua obra estava permeada, direta ou indiretamente, pela premência, pela necessidade de “ampliar” a formação e autonomia de outro ser humano. Muito embora apenas em seus primeiros escritos ele trate especificamente do tema educação, a preocupação em transmitir algo necessariamente transformador aparece em toda sua produção intelectual subsequente, claramente vemos sua preocupação educativa na sua obra *Zaratustra*.

Digno de nota é ainda a atualidade das digressões nietzschianas acerca da educação, como se os problemas por ele percebidos em sua época pudessem ser transpostos à educação contemporânea. “Um leitor desatento poderia supor ter diante dos olhos um livro que acaba de ser escrito. E o mesmo poderia pensar um leitor atento – com mais razão até.”¹⁸⁵

Sobre o pensamento nietzschiano, Fink observa que, na confrontação entre o homem científico e o homem artístico, proposta por Nietzsche, o homem artístico é o tipo superior em comparação com o lógico e o cientista,¹⁸⁶ visto que os questionamentos do esteta promovem a ruptura de paradigmas, dos conceitos pré-estabelecidos, abrindo espaço para a imaginação intuitiva e criadora. Conforme afirma Silva,

Os estabelecimentos de ensino, ao utilizarem seus métodos de ensino pautados na memorização e repetição de conteúdos prontos, fixos, contribuíram a separar o homem da vida. Paulatinamente, a criança foi destituída de sua capacidade de

¹⁸⁴ HOBSBAWM, E. *A Produção em Massa de Tradições: Europa, 1870 a 1914*. In: *A Invenção das Tradições*.

¹⁸⁵ MARTON, S. apud DIAS, 2003, p 7.

¹⁸⁶ FINK, E. *A Filosofia de Nietzsche*. Lisboa: Editorial Presença, 1983.

sentir a-historicamente em prol mundo desenvolvimento excessivo da memória, com a correlativa despoticização da sua capacidade criativa.¹⁸⁷

Este é, indubitavelmente, o cerne das críticas feitas por Nietzsche ao sistema educacional moderno, as quais se aplicam claramente aos sistemas educacionais contemporâneos que muito endossam a prática da memorização em detrimento da real apreensão dos saberes transmitidos aos estudantes, sejam estes crianças ou jovens adultos em estágios mais avançados da formação educacional.

Entretanto, Nietzsche, sempre enxergando para além do seu próprio tempo, postula uma educação pra a criação, uma educação para a superação e afirmação da vida. Elegeu Schopenhauer como mestre e guia, mas não nos diz que deva ser Schopenhauer nosso guia, o guia deverá ser aquele que nos permita beber da forças mais intensas para que possamos criar novos mundos. Fato que atualmente parece ser pouco valorizado, numa época em que se privilegia a memorização, a aptidão para o mercado, para a prática produtiva.

Ao concluirmos esta dissertação, frisamos o quanto é importante conhecermos o pensamento de Nietzsche sobre arte e educação para se ter certeza que possível formar valorizando a criatividade na educação. Entretanto, é importante sublinhar que Nietzsche não deixou um modelo a ser seguido, um *compêndio pedagógico*, mas apresentou numerosas sugestões, diversas indicações para serem pensadas, avaliadas. Deste modo, reportando-nos novamente à educação atual e ao modelo de escolas dos dias de hoje, é importante apontar que essas estão muitas vezes preocupadas por um ensino massificado. É importante que as instituições educativas não estejam apenas preocupadas em cumprir prazos e dar respostas ao Estado, como, por exemplo, alguns instrumentos que pretendem quantificar os resultados educativos como ENEM, ENADE.¹⁸⁸ O essencial não é o boletim de aprovado no final do ano, provas pré-determinadas iguais aos exercícios de aula; essas instituições que valorizam os resultados quantitativos não visam à cultura, não favorecem as potências criativas e trágicas da educação. Paradoxalmente, podemos dizer que isso é uma tragédia na educação atual. Mas, creio que é possível utilizar meios para que a educação possa tornar-se mais intensa, provocativa e interessante. Incitar a participação do

¹⁸⁷ SILVA, M. A. da. *Nietzsche e a Educação: da crítica à educação moderna à uma educação para a criação*. Dissertação de mestrado, UNIRIO, 2006.

¹⁸⁸ ENEM Exame de nível médio e ENADE exame de nível superior

aluno não é responsabilidade de outrem, mas responsabilidade nossa. Valorizar questões essenciais para a vida, para a formação do sujeito e condição sine qua non para favorecer uma cultura autêntica.

Precisamos de ter uma educação que seja para todos, mas que não rejeite as singularidades, as diferenças: o Down, o TDAH, o Autismo, o superdotado, o Gênio. Quem sabe até possa tornar-se uma escola verdadeiramente inclusiva? Mas, o que queremos deixar para reflexão é que precisamos de uma escola que não seja utilitária, que atende aos interesses particulares, mas, que a partir da desigualdade, reconheça as diferenças, que mantenha essas diferenças para que tenhamos uma sociedade de harmonia, mesmo com as diversidades, com os conflitos.

E assim finalizamos, por ora, nossas discussões sobre a temática apresentada: arte e educação na ótica de Friedrich Nietzsche, que com sua filosofia livre e libertária, muito influenciou a educação de sua época, como continua trazendo importantes sugestões para os dias atuais. Este foi o objetivo precípua do presente trabalho: o qual apenas é uma contribuição para a discussão filosófico-educacional sobre a importância da Arte na formação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras de Nietzsche:

NIETZSCHE, F. *Além do Bem e do Mal*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

_____. *Assim falou Zaratustra*. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. *Aurora*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

_____. *Cinco Prefácios para livros não escritos*. Trad. Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

_____. *Crepúsculo dos ídolos*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. *Genealogia da Moral*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

_____. *Ecce Homo*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

_____. *O Nascimento da Tragédia*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

_____. *Humano, Demasiado Humano*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

_____. *Escritos sobre Educação*. Trad. Noeli Sobrinho. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2003.

_____. *A Visão dionisíaca do mundo*. Trad. Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Maria Cristina dos santos de Souza. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2005.

_____. *Escritos sobre História*. Trad. Noeli Sobrinho. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2005.

_____. *A Origem da Tragédia – Provenientes do espírito da Música*. São Paulo: Madras, 2005.

_____. *Segunda Consideração Intempestiva: Da Utilidade e Desvantagem da história para a vida*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dunará, 2003.

Sobre Nietzsche

BARRENECHEA, Miguel Angel de. *Nietzsche e a Liberdade*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2000.

_____. "Nietzsche para uma nova era trágica", in Charles Feitosa, Rosa Dias, Miguel Angel de Barrenechea e Marco Antônio Casanova (orgs.). *Assim falou Nietzsche III*, Rio de Janeiro, 7 Letras, 2001

_____. *O questionamento radical da pedagogia moderna: Nietzsche e a proposta de uma transformação pedagógica fundamental*. In: *Pesquisas em Educação*. Guaracira Gouveia, Cristiane Bittencourt, Giovana Marafon e Helena Rego Monteiro (Orgs.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

CASANOVA, Marco Antônio. *O Instante Extraordinário – Vida, história na Obra de Friedrich Nietzsche*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

CUNHA, Maria Helena Lisboa. *Nietzsche – O Espírito Artístico*. Londrina: Ed. CEFIL: 2003.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche o educador*. Rio de Janeiro: Ed. Scipione, 2003.

_____. *Nietzsche e a música*, São Paulo, São Paulo/Ijuí, Discurso Editorial/Editora Ijuí, 2005.

_____. "Nietzsche e Schopenhauer: uma primeira ruptura", in Charles Feitosa, Miguel Angel de Barrenechea e Paulo Pinheiro (orgs.). *A Fidelidade à Terra: Assim falou Nietzsche IV*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Nietzsche e a questão do gênio*”, in Miguel Angel de Barrenechea e Olímpio José Pimenta Neto (orgs.). *Assim falou Nietzsche, Rio de Janeiro, 7 Letras, 1999.*

_____. *Conceito de ato criador no pensamento de Nietzsche*, in *Kriterion*. Volume XXXV, N 89, Janeiro a Julho/94.

_____. *”Música e Tragédia no pensamento de Platão”*, in Rodrigo Duarte e Virgínia Figueiredo (orgs.). *Mimésis e Expressão*, Belo Horizonte, UFMG, 2001.

FERRAZ, Cristina Franco. *Nietzsche: O bufão dos deuses*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. *Fingimento, ficção, máscara: da desqualificação platônica à afirmação nietzscheana*. *Arte e Filosofia*. Ouro Preto, nº 02, p.71_77. Jan. 2007

FINK, Eugen. *A Filosofia de Nietzsche*. Trad. de Joaquim L. D. Peixoto. Lisboa: editorial Presença, 1983.

FORNAZARI, Sandro Kobol. *Sobre o suposto autor da autobiografia de Nietzsche Reflexões sobre o Ecce Homo*. São Paulo: UNIJUÍ, 2004.

FREZZATTI JUNIOR, Wilson Antonio. *A fisiologia de Nietzsche*. A superação da dualidade cultura/biologia. Ijuí: Editora UNIRJUI, 2006.

HAAR, Michel. *A ontologia da obra de arte. Ensaio sobre a ontologia das obras*. Trad. Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

KOSSOVITCH, Leon. *Signos e Poderes em Nietzsche*. Azougue Editorial: São Paulo, 2004

LAROSSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MACEDO, Iracema. *Nietzsche, Wagner e a época trágica dos gregos*. São Paulo: Annablume, 2006

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. *O Nascimento do Trágico – De Schiller a Nietzsche*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. (Org.) *Nietzsche e a polêmica sobre O nascimento da tragédia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Zaratustra – Tragédia nietzschiana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche*. Das forças cósmicas aos valores humanos. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MARTINS, Teresa Cristina de Jesus Moura. *A perspectiva nietzscheana de culpa*. Rio de Janeiro, 2002. Dissertação de Mestrado em Filosofia_ CFCH, UERJ

MELO, Eduardo Rezende. *Nietzsche e a Justiça*. São Paulo: Perspectiva, 2004

PEARSON, Keith Ansell. *Nietzsche como pensador político*. Trad. Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

SCHOPENHAUER. O mundo como vontade e representação. São Paulo: Ediouro, 1986

SILVA, Marinete Araújo da. *Considerações sobre o Pensamento Político de Nietzsche*, In *A Fidelidade à Terra*. Assim falou Nietzsche IV. Orgs. Miguel Barrenechea, Charles Feitosa e Paulo Pinheiro. Rio de Janeiro

_____, dissertação

_____. Nietzsche e a educação: da crítica à educação moderna a uma educação para a criação. In *Pesquisas em Educação*. Orgs. Guaracira Gouveia, Cristiane Bittencourt, Giovana Marafon e Helena Rego Monteiro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

SUAREZ, Rosana. *Nietzsche mediante*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

_____. “Platão professor aos olhos do professor Nietzsche”, in Miguel Angel de Barrenechea e Olímpio José Pimenta Neto (orgs.). *Assim falou Nietzsche*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1999

_____. “Notas sobre representação em “*O Nascimento da Tragédia*”, in Charles Feitosa e Miguel Angel de Barrenechea (orgs.), *Assim falou Nietzsche II*, Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2000.

Outros autores:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia – Geral e Brasil*. São Paulo. Moderna, 2006

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Sousa. Rio de Janeiro: Casa da Moeda, 2005.

Orgs. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga. *500 Anos de Educação no Brasil*. Orgs. – 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BARBOSA, Raquel Lazzari. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo UNES, 2004

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade*. São Paulo: Cia das Letras, 2007

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB Fácil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola: 1996.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005..

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão – crítica ao neoliberalismo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001

GOETHE, J. *Fausto*. Trad. Agostinho Dórnellas. São Paulo. Martin Claret, 2007

HAVELOCK, Eric. *Prefácio a Platão*. Trad. Enid Abreu Dobránnzsky. Campinas: São Paulo, 1996.

HOBBSAWN, Eric. *A era das Revoluções – 1789/1848*. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penbchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1990

HOBBSAWN, Eric e RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Trad. Celina Cardin Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

_____. *Nações e Nacionalismo desde 1780 – Programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

Iliada (em Versos) / Homero: Trad. Dos versos de Carlos Albero Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

JAERGER, Werner. *Paidéia. A formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira.. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- LIMA, Lauro de Oliveira. *A escola do futuro*. RJ: José Olympio, 1974
- KOHAN, Walter. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica 2003.
- LIBÂNIO e et alli. *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Editora Cortez, 2005
- MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica*. São Paulo: Atlas:2008
- O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. Lívia De Tommasi, Miriam Jorge Warde e Sérgio Haddad (org.). 4ª ed. PUC-SP: Editora Cortez, 2003
- PAPPAS, Nickolas. *A República De Platão*. Trad. Abílio Queiroz. Portugal: ed. 70: 1995
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª edição ver. São Paulo: Cortez, 2007
- SHINIMITMAN, Dora Fried. *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996
- Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Pablo Gentili e Tomaz Tadeu da Silva (orgs). Petrópolis: Vozes, 2002
- TADEU, Tomas. *Currículo como fetiche*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2000
- TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002
- TRIVINOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 2006
- TORRANCE. *Educação e criatividade*. SP: Ibrasa, 1976
- VALLE, Lílian do. *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997
- VORRABER, Marisa. *O Currículo – Nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- A Escola tem futuro?* Marisa Vorraber (org). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.