

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO

**A PERSPECTIVA NIETZSCHIANA SOBRE A CRIAÇÃO DE VALORES NA  
EDUCAÇÃO**

**SAMANTHA APARECIDA MOURA MARTINS VIEIRA**

Rio de Janeiro, Março 2011

**SAMANTHA APARECIDA MOURA MARTINS VIEIRA**

**A PERSPECTIVA NIETZSCHIANA SOBRE A CRIAÇÃO DE VALORES NA  
EDUCAÇÃO**

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

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel de Barrenechea

Rio de Janeiro, Março 2011

**SAMANTHA APARECIDA MOURA MARTINS VIEIRA**

**A PERSPECTIVA NIETZSCHIANA SOBRE A CRIAÇÃO DE VALORES NA  
EDUCAÇÃO**

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

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2011

**BANCA EXAMINADORA:**

\_\_\_\_\_  
**Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel de Barrenechea**  
**(UNIRIO)**

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dra. Rosa Dias**  
**(UERJ)**

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dra. Ângela Maria Souza Martins**  
**(UNIRIO)**

## **DEDICATÓRIA**

Em especial e sem ressalvas ou palavras prolongadas, as quais jamais reproduziriam o sentimento que esta menção representa, à Conceição Moura, minha avó e à José Moura, meu avó (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, em especial, à Sandra Moura, minha mãe e a Fátima Moura, minha madrinha.

Ao meu orientador Miguel Angel de Barrenechea, pelo apoio incondicional, pela parceria e dedicação, desde a graduação, tanto na pesquisa, no trabalho, na vida, na educação e na filosofia.

À professora Rosa Dias, pela preciosa colaboração e por gentilmente ter aceitado participar da banca.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Educação, em especial, ao amigo Robert Lee, Viviane Monte dos Santos, Carlos Augusto Loureiro Sampaio, Ana Paula Passos e Daniel Leal.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Memória Social, em especial, ao amigo Mário Dias, pela grande ajuda e incentivo, ao Danilo Melo, à Tainá Albuquerque, ao Luis César Fernandes e ao Nelson Silva.

Aos professores do programa de pós-graduação em educação, em especial, à Ângela Martins, pelo apoio e incentivo desde a graduação, pela parceria nos projetos, pela amizade e por ter aceitado participar da banca. Agradeço também, à professora Maria Elena Viana e Sueli Barbosa Thomas, grandes mestras e amigas presente em minha vida.

Aos colegas do PAIEF / UNIRIO, em especial à Neide Ana, Cristiane Costa Ferreira e Marcella Di Santo.

As amigas Marcella Maria Sobral Lima, Ariane Bomgosto, Daniele Villar, Laurita Spata, Vanessa Verdan e Hélia Maria Freitas pelo suporte e grande apoio durante este percurso.

Aos amigos que, fora do convívio profissional e oriundos de áreas distintas à filosofia e a educação, tiveram pela sua solidariedade uma contribuição indelével na realização deste trabalho.

Agora prossigo só, meus discípulos! E vós também, ide embora, sós! Assim o quero.

Afastai-vos de mim e defendei-vos contra Zaratustra! Melhor: envergonhai-vos dele! Talvez ele vos tenha enganado.

O homem do conhecimento deve poder não somente ar seus inimigos, como também odiar seus amigos.

Retribui-se mal a um mestre, continuando-se apenas aluno. E por que não quereis arrancar louros da minha coroa?

Vós me venerais; mas e se um dia vossa veneração desmoronar? Guardai-vos de que não vos esmague uma estátua!

Dizeis que acreditais em Zaratustra? Mas que importa Zaratustra! Sois os meus crentes, mas que importam todos os crentes!

Ainda não vos haveis procurado: então me encontrastes. Assim fazem todos os crentes; por isso valem tão pouco todas as crenças.

Agora vos ordeno que me percais e vos encontreis; e somente quando me tiverdes todos renegado retornarei a vós... (NIETZSCHE, *Assim falou Zaratustra*, I, Da virtude dadivosa).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> -----	10
<b>CAPÍTULO I: NIETZSCHE E A CRÍTICA DA EDUCAÇÃO MODERNA</b> -----	23
1.1. Os valores na modernidade. A tradição judaico-cristã numa época decadente -----	24
1.1.1. Os valores nos Estabelecimentos de Ensino da Modernidade -----	33
1.2. A tendência à ampliação e redução da cultura-----	36
1.2.1. Educação dos especialistas. O “saber” dos eruditos-----	44
1.2.2. Método acroamático e a liberdade acadêmica: bocas e ouvidos “autônomos”-----	46
1.3. Crítica aos três egoísmos na educação: negociantes, estado e eruditos-----	47
1.4. A cultura jornalística do instante-----	50
<b>CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E ESQUECIMENTO: repetição e criação nas práticas educativas</b> -----	53
2.1 – Uma cultura que valoriza a memória e a repetição -----	53
2.2. Nietzsche: um outro olhar sobre Memória e Esquecimento -----	56
2.3. O esquecimento e a criação -----	58
2.4. Memória e esquecimento na concepção educativa de Nietzsche-----	63
2.4.1. Memória e esquecimento no ensino da língua: a lembrança do passado clássico, o esquecimento das modas impostas e do “jornalismo estético”-----	66
<b>CAPÍTULO III: UMA EDUCAÇÃO PARA A VIDA E PARA A CRIAÇÃO PERMANENTE</b> -----	71
3.1. O ideal educativo nietzschiano: “chega a ser o que tu és”-----	71
3.2. O próprio e a renovação da cultura: o gênio e a educação -----	75
3.3. Schopenhauer: o modelo de educador e os valores na educação-----	80

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**----- 85

**REFERÊNCIAS** ----- 89

## RESUMO

Nesta dissertação a nossa proposta é analisar a interpretação de Nietzsche sobre os valores que dominavam a cultura e a educação da sua época. Para tal, abordamos a avaliação crítica que o filósofo realiza sobre o Ensino nos diversos Estabelecimentos de Ensino da Alemanha do Século XIX. Mostramos como essa avaliação crítica da Educação denuncia o predomínio de um ensino voltado essencialmente para preencher as necessidades do mercado, para favorecer a produtividade e o lucro, para *formar* discentes, de forma rápida e superficial, que possam ser incorporados rapidamente na engrenagem produtiva capitalista. Além disso, o filósofo critica uma cultura e uma educação que valorizam a memória, a razão, o registro passivo de dados para o melhor desempenho no mercado. Como contrapartida, ele questiona o exagerado valor outorgado à memória, ao propor o cultivo do esquecimento e de outras faculdades não racionais no homem – afetos, impulsos, capacidades artísticas etc., que para além de uma memorização mecânica, permitem a inovação, a criação de novas possibilidades de vida e de novos valores. Enfim, nesta dissertação mostramos como Nietzsche propõe uma mudança substancial na educação, na qual não predominem exclusivamente os valores do mercado, mas sim uma educação que resgate valores que privilegiem o desenvolvimento integral da personalidade dos estudantes, que estimule a autonomia, a singularidade, a capacidade de criar, e como consequência disso, possibilitem o avanço da cultura.

**Palavras chave:** Nietzsche – educação – valores – memória/esquecimento - criação

## **ABSTRACT**

In this thesis our goal is to analyze the interpretation of Nietzsche on the values that dominated the culture and education of his time. For this, we examined the critical assessment that the philosopher's about teaching in various schools in the nineteenth century Germany. We show how this critical assessment of Education denounces the dominance of a teaching focused primarily to meet the market needs, to promote the productivity and profitability, to train students in a fast and shallow, which can be incorporated quickly into gear capitalist productive. Moreover, the philosopher criticizes a culture that values education and a memory, reason, the passive recording of data for better market performance. In return, he questions the excessive value given to memory, to propose the cultivation of forgetfulness and other non-rational faculties in man - feelings, impulses, etc artistic abilities. that beyond a rote memorization, enabling innovation, creating new possibilities of life and new values. Finally, this dissertation we show how Nietzsche proposes a substantial change in education, which not only outstripped market values, but an education that redemption values that favor the full development of personality of students, that encourages autonomy, singularity, ability to create, and as a consequence, enable the advancement of culture.

**Keywords:** Nietzsche - education - values - memory / forgetfulness - creation

## INTRODUÇÃO

È necessário trazer para o processo educacional uma moral que recupere a força vital, a ousadia, a expressão da liberdade, o amor à vida, a imaginação, porque o primeiro passo para instaurar a violência começa com essas atitudes [a moral dos ressentidos, fundada no medo e no ódio] que, muitas vezes, são imperceptíveis, subliminares, mas freqüentes no processo educacional. (MARTINS, 2006, p. 326).

Mas para desprender-se e defender-se das virtudes do rebanho é necessário que os homens engulam a seguinte verdade, como um remédio amargo: a primeira virtude é ousar ser ele mesmo. É preciso triunfar sobre si mesmo, isto é, sobre a natureza que lhe foi inculcada e o tornou inepto para a vida. (DIAS, 1991, p. 67).

Nesta dissertação, analisaremos a perspectiva nietzschiana sobre a criação de valores na educação de sua época, estudando sua crítica aos Estabelecimentos de Ensino da Alemanha do Século XIX.<sup>1</sup> Tencionamos também aprofundar suas propostas para a concretização de uma educação voltada para a formação de discentes capazes de criarem seus próprios valores, possibilitando o avanço da cultura.<sup>2</sup> A partir desta problematização, pretendemos discutir as contribuições do pensador alemão, não só para avaliarmos os valores nos estabelecimentos de ensino da sua época, mas para tentarmos ampliar o seu enfoque e refletirmos sobre os valores vigentes na educação da atualidade.

---

<sup>1</sup> Nietzsche engloba sob a expressão “Estabelecimento de ensino” todos os âmbitos da educação formal da Alemanha da sua época, desde a denominada escola primária até a universidade. Conforme aponta Noéli Correia de Melo Sobrinho, tradutor dos *Escritos sobre Educação*: “O seu campo de investigação são os estabelecimentos de ensino alemães: a escola primária, o ginásio e as universidades”. MELO SOBRINHO, N. C. de. “A pedagogia de Nietzsche”. In: *Escritos sobre educação*. São Paulo: Loyola, 2003, p. 10.

<sup>2</sup> O conceito de cultura é relevante não só nas ponderações nietzschianas sobre a educação, mas ocupa um lugar central ao longo de toda a obra do pensador alemão. Ele define a cultura como: “a unidade de estilo artístico em todas as manifestações de um povo” (NIETZSCHE, F. David Strauss: el confesional y el escritor. In: *Consideraciones Intempestivas*. Madrid: Aguilar, 1932, p. 6). Esse conceito de cultura será fundamental ao longo desta dissertação aos efeitos de refletirmos sobre os valores na sociedade em geral e na educação em particular.

A questão do valor é essencial na obra nietzschiana. O autor parte da convicção de que a vida é um processo permanente de geração de valores. O homem, a partir das forças vitais que ecoam nele, estabelece valores; o homem é *um animal avaliador, é aquele que avalia*, conforme o pensador sustenta em *Genealogia da moral*: “(...) o homem [*Mensch*] designava-se como o ser que mede valores, valora e mede, como o ‘animal avaliador’”.<sup>3</sup> Nesse sentido, podemos dizer que, para Nietzsche, toda a realidade é perpassada por um processo avaliativo. Ou em outras palavras, como comenta Fink, “o problema do ser é recoberto pelo problema do valor”.<sup>4</sup> Por esses motivos, a problemática axiológica é essencial para a teoria da cultura desenvolvida por Nietzsche, conforme comenta Nunes.<sup>5</sup> Assim, ao abordarmos a questão da educação – âmbito de transmissão de conhecimentos, atitudes, perspectivas e essencialmente de valores - tematizaremos questões axiológicas vinculadas à preservação de valores ou à criação dos mesmos. Uma tese central de Nietzsche consiste na certeza de que os valores são *sintomas* vitais, são manifestações de diversos tipos de vida, representam aumento ou decréscimo de vida. Por isso, ele, ao analisar os juízos de “bom” e de “mau”, indaga: “Sob que condições o homem inventou para si os juízos de valor ‘bom’ e ‘mau’? e que valor têm eles? Obstruíram ou promoveram até agora o crescimento do homem? São indício de miséria, empobrecimento, degeneração da vida? Ou, ao contrário, revela-se neles a plenitude, a força, a vontade da vida, sua coragem, sua certeza, seu futuro?”.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> Cf. NIETZSCHE, F. *Genealogía da moral*, II Dissertação, 8, p. 59.

<sup>4</sup> Cf. FINK, Eugen. *A filosofia de Nietzsche*. Lisboa: Presença, 1983, p. 14-15. Fink sustenta que a equação fundamental da filosofia nietzschiana é “ser=valor”; todas as concepções metafísicas sempre estiveram influenciadas por uma determinada *avaliação* do que é real.

<sup>5</sup> Cf. NUNES, Benedito. Nietzsche e o problema dos valores. In: *Filosofia Contemporânea*. Belém-Pará: Editora Universitária UFPA, 2004, pp. 71-80.

<sup>6</sup> NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*, Prólogo, 3, p. 9.

Para o esclarecimento das questões levantadas, nossa pesquisa privilegia os textos da primeira fase da obra de Nietzsche<sup>7</sup> quando o autor analisa a educação da sua época e os valores que a norteavam, discutindo a ação dos Estabelecimentos de Ensino, totalmente voltada para favorecer as necessidades do mercado e da produção, com isso, desvalorizando as capacidades criativas do indivíduo. Perante esse panorama educacional, ele apresenta como alternativa uma educação voltada para a criação de valores e para o avanço da cultura. É importante esclarecer que diversos textos de etapas posteriores, como *Assim falou Zaratustra*, *Genealogia da moral*, *A vontade de potência* e outros, que apresentam reflexões sobre a questão educativa, serão importantes nesta dissertação.

Visando atingir os objetivos apresentados, analisamos as propostas do autor que tencionam ultrapassar a educação tradicional, ou seja, estudamos, conforme a ótica nietzschiana, a possibilidade de formação de discentes criadores, aptos para instaurar novos valores. Para tal, realizamos uma contextualização histórica da situação educacional na Alemanha Moderna, conforme a análise efetuada na obra de Nietzsche.

As reflexões de Nietzsche sobre a educação foram desenvolvidas nos seus primeiros escritos, principalmente desde o início da década de 1870. Trata-se de considerações “de juventude” que tiveram validade ao longo de toda sua obra. A relevância dessas reflexões sobre o ensino da Alemanha do século XIX ultrapassa esse momento específico, pois, como mostramos ao longo desta dissertação, elas têm ainda muita vigência, nesta nossa época, já

---

<sup>7</sup> Alguns comentadores do pensamento de Nietzsche, como Scarlett Marton, dividem a obra de Nietzsche em três fases. A primeira, denominada de “metafísica do artista”, servirá de referencial teórico para a presente pesquisa. Cf. MARTON, Scarlett. *Nietzsche: Das forças cósmicas aos valores humanos*. SP: Brasiliense, 1990; Introdução.

que o *diagnóstico* e o *prognóstico* nietzschiano sobre a educação aludem a um panorama muito semelhante ao vivido nas instituições educativas nos nossos dias.<sup>8</sup>

Uma das críticas mais categóricas realizadas por Nietzsche à educação da Alemanha do século XIX consiste em questionar o privilégio da racionalidade em detrimento de outras faculdades do discente, tais como emoção, sensibilidade, intuição etc. Também é criticado o valor atribuído à memória, ao registro mecânico de dados, em detrimento do desenvolvimento das potencialidades artísticas, que exige a leveza, o esquecimento criador.

Agora, após apresentarmos algumas das questões principais desta dissertação, cabe sintetizarmos as perguntas que norteiam a mesma.

Quais os valores que dominam a educação na modernidade: eles fomentam ou deturpam a vida?

Quais os valores que Nietzsche propõe para uma educação voltada para a criação, para o desenvolvimento da cultura e o surgimento do gênio?

Qual, conforme Nietzsche, a importância da memória e do esquecimento nas práticas educacionais?

Quais as características que um docente-filósofo deve ter para ajudar o discente a “tornar-se o que ele é” e produzir seus próprios valores?

---

<sup>8</sup> É importante aludir à imagem do filósofo como “médico da cultura” ou “médico da civilização” (*Der Philosopho als Arzt der Kultur*), que ausculta, desde a ótica médica – a saúde ou doença das diversas instituições -, todas as expressões da civilização, dentre elas a educação. Conforme aponta Wotling, essa tarefa de médico filósofo já fica estabelecida na primeira etapa da sua obra: “Desde os seus primeiros textos, o projeto filosófico é determinado nitidamente: efetivamente, nas notas do inverno 1872-3 ele define pela primeira vez a tarefa específica do filósofo através do modelo médico: ‘O filósofo como médico da civilização’”. WOTLING, Patrick. *Nietzsche et le problème de la civilization*. Paris: PUF, 1995, pp. 111-2. Para o esclarecimento desta noção de *médico-filósofo* ver também: BARRENECHEA, Miguel Angel de. *Nietzsche e o corpo*: 7Letras, 2009, pp. 19-31.

Escolhemos a filosofia de Nietzsche como eixo principal dessa dissertação sobre Educação, por ele ser um autor que não se ateve a analisar o homem, a educação e a sociedade exclusivamente pelo viés do Estado, da análise institucional ou ainda pelo desenvolvimento cognitivo do aluno. No intuito de ultrapassar essa perspectiva restrita, Nietzsche estuda o homem e a sociedade nas suas estruturas basilares, ou seja, analisando os seus valores, as suas criações e as suas produções artísticas, levantando uma questão medular que vem de encontro a nossa pesquisa, que podemos sintetizar na seguinte indagação: esses valores, essas criações e produções significam, como já apontamos, uma elevação ou, ao contrário, um “empobrecimento da vida?”<sup>9</sup> Ainda podemos formular uma outra pergunta sobre uma das questões fulcrais dessa dissertação: de que maneira será possível formar discentes capazes de criarem seus próprios valores?

Neste ponto, para indicarmos algumas ideias que nos ajudem a equacionar as questões levantadas, encontramos uma proposta essencial da concepção pedagógica nietzschiana, isto é, o desafio implícito em todo processo de *formação*, a necessidade de exercer a singularidade, de chegarmos a “ser o que somos”, como o autor conclama – fazendo coro com a fórmula de Píndaro – já em sua III *Consideração Intempestiva*: Schopenhauer Educador: “Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu. (...) Há no mundo um único

---

<sup>9</sup> Nietzsche, ao longo de sua obra, destaca que o parâmetro para avaliar os valores é a vida, isto é, perante as diversas escalas axiológicas, devemos indagar se elas favorecem a vida, se a levam à expansão, ou, ao contrário, a empobrecem, a condenam ao aviltamento. É possível afirmar que os valores são *sintomas* de determinado tipo de vida: “Quando falamos de valores, falamos sob a inspiração, sob a ótica da vida: a vida mesma nos obriga a instaurar valores, a vida mesma valora através de nós *quando* instauramos valores...”. NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos (ou como filosofar com o martelo)*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000, A moral como contranatureza, 5.

caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele: Não perguntes nada, deves seguir este caminho”.<sup>10</sup>

Com o objetivo de avançarmos na pesquisa proposta, primeiramente, faz-se necessário analisar quais os valores que estão em jogo na educação da época em que Nietzsche redige suas reflexões sobre os estabelecimentos de ensino da Alemanha. Nesse diagnóstico, o autor detecta a hegemonia dos valores que predominam na modernidade, isto é, valores que colocam em primeiro lugar o mercado, que exaltam o quantitativo, o lucro, promovendo a massificação, a produtividade, a uniformização dos indivíduos e conseqüentemente a proliferação do “homem corrente”: “A verdadeira tarefa da cultura seria então criar homens tão ‘correntes’ quanto possível, um pouco no sentido em que se fala de ‘moeda corrente’”.<sup>11</sup> Por outro lado, Nietzsche denuncia que não existem, até esse momento, instituições que potencializem a criação de valores, a singularidade, o surgimento do gênio e o avanço da cultura.<sup>12</sup> Conforme a sua ótica, será mister um longo processo para que no Ocidente surjam estabelecimentos educativos que valorizem a qualidade, a geração de valores e o estímulo à formação de indivíduos criadores. Nesse panorama geral da educação da época, Nietzsche denuncia a crise de valores e a

---

<sup>10</sup> NIETZSCHE, F. III Consideração Intempestiva: *Schopenhauer educador*. In: *Escritos sobre educação*, p. 141.

<sup>11</sup> NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*, p. 62. O “homem corrente” é associado ao produtor anônimo, impessoal, que procura unicamente servir ao mercado, obter – e oferecer – felicidade e lucro. No intuito de analisarmos o questionamento de Nietzsche à modernidade política e suas críticas específicas às instituições educativas serão importantes diversos livros, dentre outros, que detalhamos a seguir: DIAS, R. M. *Nietzsche educador*. SP: Scipione, 1991 (principalmente Cap. 2. A incultura moderna); ANSELL-PEARSON, K. *Nietzsche como pensador político*. RJ: Zahar, 1994 (principalmente Cap. 4. Nietzsche sobre a política moderna); CACCIARI, M. *Desde Nietzsche. Tempo, arte, política*. Buenos Aires: Biblos, 1994 e VIESENTEINER, J. L. *A grande política em Nietzsche*. SP: Annablume, 2006 (principalmente 2. A transformação da unilateralidade Político-Social).

<sup>12</sup> A noção de *gênio* é fundamental na concepção de cultura e educação de Nietzsche, principalmente na primeira etapa da sua obra sob a influência de Wagner e Schopenhauer. Como eles, Nietzsche julga que é primordial na cultura e na educação a promoção de indivíduos genuinamente criadores, capazes de traduzir as tendências mais profundas da natureza, realizando produções artísticas paradigmáticas: “grandes indivíduos contemplativos, capazes de criações eternas”. Cf. *Escritos sobre educação*, p. 111.

necessidade de renovar esses parâmetros axiológicos que pautam os estabelecimentos de ensino. Em outras palavras, para o autor as instituições pedagógicas, por um lado, estão diretamente relacionadas com a preservação dos valores da época – o predomínio do mercado, do lucro, do quantitativo –, e, por outro, esses estabelecimentos de ensino poderiam mudar os seus rumos, permitindo a criação de novos valores, isto é, o incentivo à cultura, à arte, o cultivo da singularidade, a irrupção do *gênio*, e da criação. Em resumo, o esclarecimento dessas duas possibilidades de educação e de transmissão de valores nos estabelecimentos de ensino é uma questão primordial desta dissertação. Assim, para esclarecermos essas duas possibilidades, indagamos como a educação pode posicionar-se perante a questão axiológica: reeditará valores ultrapassados, conclamará à repetição, à imitação de paradigmas, ou poderá tornar-se celeiro de novas avaliações, de indivíduos genuinamente criadores que introduzem novos parâmetros, permitindo o avanço da cultura?

Para elucidarmos a problemática traçada, no primeiro capítulo, abordamos as características da cultura e da educação da época de Nietzsche e analisamos os valores que guiaram a Modernidade. Para isso, utilizamos inicialmente os escritos nietzschianos da sua primeira etapa produtiva, denominada “metafísica de artista” (1868 – 1876)<sup>13</sup>, com destaque para *Conferências sobre os estabelecimentos de ensino* e as *Considerações intempestivas*, principalmente a III Schopenhauer educador; *O Nascimento da Tragédia; A filosofia na idade trágica dos gregos*, *O livro do filósofo* e *Cinco prefácios para livros não*

---

<sup>13</sup> Já apontamos que a obra de Nietzsche é dividida por muitos comentadores em três fases. Agora, para oferecer uma síntese ilustrativa e didática, apresentamos as características básicas da primeira delas, denominada de “metafísica de artista”. Esta caracterização alude à influência que Nietzsche teve do músico Wagner e do filósofo Schopenhauer, ambos questionaram o exagerado valor outorgado à ciência e valorizam a capacidade da arte para exprimir as verdades essenciais. Nietzsche, ao criticar a ciência da sua época e a desmesurada importância outorgada ao conhecimento racional, criará uma fórmula essencial dessa *metafísica de artista* que se opõe à *metafísica racional*, predominante a partir de Sócrates e Platão: “(...) *ver a ciência com a óptica do artista, mas a arte, com a da vida...*” Cf. Tentativa de autocrítica, 2. In: *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

*escritos*. Também será importante, posteriormente, abordarmos textos da maturidade de Nietzsche como *Assim falou Zaratustra*, *Genealogia da moral*, de 1887 e *Vontade de Potência* (coletânea de fragmentos editada postumamente), que trazem contribuições para equacionar os problemas centrais desta dissertação. Lembremos que, no livro de 1887, o filósofo alemão desenvolve, de forma acabada, o seu método genealógico para detectar o surgimento das diversas morais e das diferentes tábuas de valores. Já em *Vontade de Potência* encontramos valiosos esclarecimentos sobre a problemática dos valores, vinculados a uma compreensão da realidade entendida como um contínuo dinamismo de forças que o autor denomina justamente *vontade de potência*. Portanto, ambas as obras serão importantes para contextualizarmos a problemática geral da conservação e criação de valores na modernidade.

Com relação à bibliografia secundária, embora Nietzsche não seja ainda um autor muito estudado no âmbito das Ciências da Educação, em nosso país, encontramos alguns comentaristas relevantes que subsidiam nossa análise. Destacamos os trabalhos de Larrosa: *Nietzsche e a educação*; Dias: *Nietzsche educador*; a coletânea organizada por Azeredo: *Nietzsche. Filosofia e Educação*; os artigos de Gallo, Martins, Rocha, Feitosa, Mello Sobrinho, Barrenechea, dentre outros comentaristas. Já para esclarecermos a problemática geral dos valores em Nietzsche são importantes os trabalhos de Deleuze, Fink, Nunes, Marton etc.

Na filosofia de Nietzsche podemos distinguir três momentos, conforme apontam os seus diversos comentaristas<sup>14</sup>. No primeiro período, encontramos escritos importantes para subsidiarmos a primeira parte da nossa dissertação, lembrando que, para o esclarecimento

---

<sup>14</sup> Já aludimos às três fases da obra nietzschiana. Nos reportamos aqui às notas 7 e 13, lembrando que seguimos neste ponto a síntese realizada por Marton, na introdução de *Nietzsche*. Das forças cósmicas aos valores humanos.

de outros conceitos, empregaremos algumas obras de outros períodos. Nos escritos de sua juventude, o pensador sustenta uma interpretação que considera a criação (um dos temas centrais da nossa pesquisa, articulado com a problemática dos valores na educação) como *expressão da vida enquanto potência*, em que tudo o que existe resulta da afirmação e da atividade das forças em relação, produzindo permanentemente novos sentidos e valores. A criação é sempre ativa e expressa a potência através do confronto dinâmico das forças, portanto, todo existente resulta do jogo das forças em relação e expressam um grau de potência.<sup>15</sup>

Para equacionar as questões levantadas, neste primeiro capítulo, estudamos a crítica do autor aos estabelecimentos de ensino da sua época, pois, como já apontamos anteriormente, esses estabelecimentos de ensino reproduziam os valores da modernidade, que privilegiavam a razão e os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. A perda de sustentação dos valores que antes davam sentido à existência do homem, a crise dos valores religiosos – herdados de uma tradição milenar socrático-platônica e judaico-cristã - e a laicização do Estado poderiam ter levado a educação à promoção da cultura e a estimular o surgimento de outros olhares que fomentassem a criação de novos parâmetros, novos sentidos para a existência, contudo não foi isso o que aconteceu na Modernidade. Nietzsche detecta que, em prol dos ideais igualitários, a mediocrização é crescente, o aviltamento do homem é contínuo. Essa mediocrização e esse aviltamento dominam a educação ministrada nas instituições educativas da época.

Neste primeiro capítulo, abordamos também a análise nietzschiana sobre as estratégias utilizadas por esses estabelecimentos de ensino para consolidar a escola

---

<sup>15</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de poder*. Tradução Marcos Sinésio Moraes e Francisco D. de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008, p. 342.

enquanto instituição hegemônica de transmissão do saber acumulado e o quanto esta consolidação significou um empobrecimento do aspecto criativo do homem e da cultura.

No segundo capítulo, analisamos a questão da memória e do esquecimento na educação para esclarecer como as instituições de ensino de sua época valorizavam exageradamente a memorização e a transmissão de conteúdos cristalizados, em detrimento das faculdades vinculadas à criação, à inovação. Os aspectos racionais do homem eram exaltados em detrimento de suas potencialidades corporais: instintos, emoções, sentimentos não eram cultuados nos estabelecimentos de ensino. Para aprofundarmos essas questões é importante nos reportarmos ao método *genealógico*<sup>16</sup>, ao qual já aludimos sumariamente, para esclarecermos como os valores derivam das diversas formas de expressão da vida.

Para tematizarmos a problemática já enunciada da memória e do esquecimento na educação, é importante esclarecer como as diversas práticas educativas exprimem diferentes avaliações. Na Modernidade, era cultuada a memorização, a capacidade de reter dados, fomentava-se a erudição e a racionalidade abstrata desvinculada da vida. Nas instituições universitárias, principalmente, era apreciada a História, a recordação minuciosa do passado.<sup>17</sup> Contudo, Nietzsche mostra outra possibilidade para a educação, ligada ao

---

<sup>16</sup> O método genealógico, para avaliarmos a criação de valores e a produção histórica das diversas morais, será plenamente desenvolvido na obra nietzschiana de 1887, *Genealogia da moral*. Numa concepção genealógica, os valores devem ser colocados em questão sob o crivo da vida: eles a intensificam ou a depauperam? Ou como diz o próprio Nietzsche ao caracterizar esse método: “(...) necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão – para isto é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias na quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e modificaram (...) um conhecimento tal como até hoje nunca existiu nem foi desejado”. NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. Prólogo, 6, p. 12.

<sup>17</sup> Nietzsche realizará uma profunda crítica da tendência predominante na cultura alemã de sua época, principalmente nas universidades, que sob a inspiração hegeliana valorizava exageradamente a história, realizando um verdadeiro culto do passado. Na II Consideração Intempestiva, o autor sustenta que a história e todo saber devem estar ao serviço da vida e da ação, não de uma estéril erudição: “Certamente precisamos da história, mas não como o passeante mimado no jardim do saber (...) precisamos dela para a vida e para a ação, não para o abandono confortável da vida ou da ação ou mesmo para o embelezamento da vida egoísta e da ação covarde e ruim. Somente na medida em que a história serve à vida queremos servi-la”. NIETZSCHE, Friedrich. *II Consideração Intempestiva*. Da utilidade e desvantagem da história para a vida, p. 5.

esquecimento, à *digestão* de experiências do passado.<sup>18</sup> Esse outro caminho permitirá que surjam novos valores, novas criações, assim, nesta perspectiva que valoriza a expansão da vida, o saber deve articular-se com outras práticas, com outros aspectos do homem, tais como suas capacidades afetivas, corporais, artísticas. Para o fomento dessas capacidades, a memória não será essencial, mas o esquecimento criador terá um lugar de destaque; esquecer é essencial para a vida, para a saúde humana: “esse animal [o animal-homem] necessita esquecer, no qual o esquecimento é uma força, uma forma de saúde forte (...)”.<sup>19</sup> Finalmente, analisamos a memória e o esquecimento nos estabelecimentos educacionais, ao abordarmos a influência desses aspectos na escrita e na fala dos discentes da Alemanha de Nietzsche.

Em resumo, neste capítulo analisamos a influência da memória e do esquecimento nas práticas educativas, e como o predomínio de um desses aspectos nas instituições de ensino determina orientações totalmente diversas, valores diferentes na educação da época.

Já no terceiro capítulo, abordamos a interpretação nietzschiana da possibilidade de surgir genuínos mestres-filósofos. Nos remeteremos a importantes imagens que encontramos na *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer educador*, onde tematizamos o âmago da concepção educativa nietzschiana que consiste em estimular cada discente a desenvolver as suas capacidades mais singulares, a “chegar a ser o que ele é”.

Abordamos, também, a importância da noção de gênio, para Nietzsche, assim como analisamos uma educação cuja meta fundamental é formar a si mesmo e *contra si mesmo*.

Como apontamos no início, o autor assinala que, na Modernidade, predominam uma cultura

---

<sup>18</sup> O valor do esquecimento perpassa a obra de Nietzsche, esquecer é fundamental para a saúde humana, e é essencial também para a criação, para a realização de novas obras. Vejamos como a faculdade de esquecer é descrita em *Genealogia da moral*, II Dissertação, 1, p. 47: “Esquecer não é uma simples *vis inertiae* [força inercial] (...) mas uma força inibidora ativa, positiva no mais rigoroso sentido, graças à qual o que é por nós experimentado, vivenciado, em nós acolhido, não penetra mais em nossa consciência (...)”.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 48.

e uma educação que pretendem consolidar a hegemonia do “homem corrente”, repetidor dos parâmetros de uma sociedade ao serviço do mercado, mas que não fomenta o surgimento de indivíduos criadores nem possibilita o avanço de uma cultura genuína. Assim, o autor considera necessário propor outro modelo de educação articulado com as forças criativas de indivíduos raros e originais. Esses seres singulares devem enfrentar as influências de sua própria época, devem tornar-se autônomos, lutando contra as tendências reativas que agem neles mesmos, isto é, devem educar-se *contra si mesmos*.

Finalmente, a partir desses conceitos, e essas propostas tão complexas, posicionamo-nos perante a educação dos nossos dias; partindo do diagnóstico e o prognóstico da concepção educativa nietzschiana, tentamos avaliar a aplicabilidade da sua interpretação – elaborada no longínquo Século XIX – às instituições de ensino da nossa época que se autodenomina pós-moderna. Para tal, levantamos as seguintes indagações: O pensador alemão ainda contribui para repensarmos as nossas instituições educativas? A sua teoria fornece subsídios para viabilizar a renovação dos valores na nossa escola? Essas questões nodais da nossa dissertação são tematizadas na parte final desta investigação.

Em resumo, nossa dissertação está pautada na análise das relações entre educação e valores; seguindo as pegadas do pensamento nietzschiano poderemos refletir sobre o ensino da Modernidade, totalmente dominado por valores prosaicos e utilitários: a produtividade, o lucro. Daí surge um “homem corrente”, homem de rebanho *acorrentado* à repetição de valores; por outra parte, o autor enxerga uma outra possibilidade para a educação: a criação e a produção de parâmetros axiológicos originais, o estímulo à formação de seres singulares e o avanço da cultura. Acompanhando as reflexões de Nietzsche, no seu duplo aspecto, crítico e propositivo, tencionamos não só restringir a nossa análise na época do autor, mas avançarmos, num momento posterior da dissertação, na reflexão sobre suas propostas para

repensarmos a educação dos nossos dias, os valores que a comandam, e a possibilidade de que surjam outros valores articulados com a qualidade de vida, com a reinvenção de sentidos para a educação.

## CAPÍTULO I – NIETZSCHE E A CRÍTICA DA EDUCAÇÃO MODERNA

Duas correntes, aparentemente opostas mas igualmente nefastas em seus resultados, dominam os estabelecimentos de ensino alemães. De um lado, a ampliação tanto quanto possível da cultura; de outro, a sua redução e enfraquecimento. (DIAS. Nietzsche educador, p. 77).

Neste capítulo abordamos as características da cultura e da educação da época de Nietzsche e analisamos os valores que guiaram a Modernidade. Para isso, utilizamos principalmente os escritos nietzschianos da sua primeira etapa produtiva, denominada “metafísica de artista” (1868 – 1876), com destaque para *Conferências sobre os estabelecimentos de ensino* e as *Considerações intempestivas*, principalmente a III Schopenhauer educador; além de estudarmos *O Nascimento da Tragédia*. Também será importante abordarmos, conforme apontamos na nossa introdução, *Genealogia da moral*, na qual há relevantes reflexões sobre valores, assim como a coletânea de fragmentos *Vontade de Potência*, já que nessa obra encontramos valiosos esclarecimentos sobre a problemática axiológica, vinculada a uma compreensão da realidade entendida como um contínuo dinamismo de forças que o autor designará justamente como *vontade de potência*.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> A noção de vontade de potência é essencial na obra nietzschiana. Para o autor, o mundo e o homem são constituídos por um permanente jogo de forças em confronto, um permanente devir de impulsos em luta: “E sabeis o que é para mim ‘o mundo’? Devo mostra-lo em meu espelho? (...) força por toda parte, como jogos de forças e ondas de forças (...) Esse mundo é vontade de potência *e nada além disso!* E vós próprios sois essa vontade de potência *e nada além disso!*” (FP, junho-julho de 1885, 38 [12]).

### 1.1. Os valores na Modernidade. A tradição judaico-cristã numa época decadente

Antes de estudarmos especificamente os valores na educação da modernidade, conforme a análise efetuada por Nietzsche, principalmente, na primeira etapa de sua obra, é importante refletir sobre o *diagnóstico* do autor sobre a situação geral dos valores na modernidade. Visamos esclarecer, no contexto geral da Modernidade, quais os valores dominantes? Quais os parâmetros que dominavam na sua época? Além disso, antes de empreender esse imprescindível labor, parece-nos necessário realizar outra tarefa propedêutica. Consideramos que é procedente indagar: qual a análise mais geral, efetivada pelo autor, sobre os valores que dominam a modernidade no Ocidente? <sup>21</sup>

Para responder as questões levantadas, é preciso relembrar que o autor considera os valores como *sintomas* de vida. Trata-se de manifestações de estados vitais. As avaliações, conforme esclarece Nietzsche em *Genealogia da moral*, longe de qualquer procedência metafísica ou transcendente, são manifestações de condições vitais. Por isso, perante as diversas morais da tradição ocidental, perante as escalas axiológicas conhecidas “é necessário um conhecimento das condições nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram (moral como conseqüência, como sintoma, máscara, tartufice, doença, mal-entendido; mas também moral como causa, medicamento, estimulante, inibição, veneno) (...)” <sup>22</sup>

Em outras palavras, os valores são sintomas de uma vida ascendente, saudável ou de uma vida declinante, doentia. O genealogista, ao analisar esses parâmetros vitais,

---

<sup>21</sup> Neste ponto, para esclarecer a problemática dos valores que predominavam na modernidade são importantes os trabalhos de: DIAS. *Nietzsche educador*; ANSELL-PEARSON. *Nietzsche como pensador político*; Cacciari. *Lo impolítico em Nietzsche* e Viesenteiner. *A grande política em Nietzsche*.

<sup>22</sup> NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*, Prólogo, 6, p. 12.

diagnostica quando uma escala de valores é saudável, quando representa elevação vital, isto é, em que condições levam à *criação* de novos modos de vida, é expansiva, traduzindo um aumento ou intensificação de forças. Os estados saudáveis permitem criar novos valores, permitem inovar. Em outro sentido, é possível delimitar quando os valores são expressão de fraqueza, de doença. Nessa ocasião exprimem modos de vida declinante, traduzem formas de *conservação* da vida. Os valores, assim, em linhas gerais, denotam *conservação* ou *criação* vital, *preservação* da vida ou *intensificação*, auto-expansão das forças. *Genealogia da moral* é o esforço mais acabado – poderíamos dizer até “sistemático”, em um pensador que questiona os sistemas -, para desenvolver os resultados mais importantes do método genealógico.

Inicialmente, na I Dissertação, o autor sustenta que *não é a utilidade*, como pretendiam os utilitaristas ingleses, o que gera valores, mas a força, as condições de força.<sup>23</sup> A partir disso, Nietzsche afirma que os diversos grupos sociais podem ser classificados em dois tipos diferenciados: fortes e fracos. Por um lado, encontramos o grupo dos que detém força, energia, vida ascendente; esse grupo é constituído pelos *fortes* ou *casta aristocrática*, conforme a terminologia nietzschiana. Esses *fortes* fazem gala de saúde, são capazes de criar, de inovar, de impor valores. Por outra parte, encontramos aqueles que não contam com essa quantidade de força, que padecem sintomas de fraqueza, que invejam os fortes, que por essa inveja tornam-se ressentidos, reativos, fracos, escravos. Nietzsche os caracteriza como a *casta sacerdotal*, como os impotentes que, incapazes de criarem valores, *invertem* a escala gerada pelos fortes e se auto-intitulam “bons”, denominando, por sua vez, esses fortes como “maus”.

---

<sup>23</sup> “(...) essa hipótese [própria dos utilitaristas ingleses] sobre a origem do valor ‘bom’ [vinculada à utilidade] é historicamente insustentável, em si mesma ela sofre de um contra-senso psicológico”. Cf. NIETZSCHE, F. *Genealogía da moral*, I, 3, p. 20.

Enquanto toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início a moral escrava diz Não a um “fora”, um “outro”, um “não-eu” – e este Não é seu ato criador. Esta inversão do olhar que estabelece valores – este necessário dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si – é algo próprio do ressentimento: a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto – sua ação é no fundo reação.<sup>24</sup>

Nessa caracterização tipológica, vemos que há, por um lado, criadores de valores, afirmadores da vida, exemplares fortes que exercem a sua potência avaliando, impondo formas, esbanjadores de potência vital, privilegiando os seus valores, as suas avaliações. Nietzsche, como apontamos, os denomina fortes ou aristocráticos.<sup>25</sup> Os outros, por causa de sua carência de força, desenvolvem a astúcia, cultuam a inteligência, desenvolvem a memória em prol de irem à desforra contra os poderosos a quem não podem vencer no plano dos *factos*, na dança, na luta, no canto, na guerra etc. Esses memoriosos, por causa de sua impotência perante os fortes, tornam-se ressentidos, isto é, incapazes de agir, inibidos de manifestar os sentimentos e impulsos, reprimem o sentir, tentam uma vingança imaginária, re-sentem: “(...) o ressentimento dos seres aos quais é negada a verdadeira reação, a dos atos, e que apenas por uma vingança imaginária obtêm reparação”.<sup>26</sup>

O último grupo de fracos é muito numeroso, a grande maioria dos homens padece essa anemia vital, ausência de forças, incapacidade de ação. Por essa razão, um grupo seletivo desses fracos, rancorosos, isto é, uma aristocracia sacerdotal, cultua uma outra forma de disputar com os poderosos, planeja uma vingança *espiritual*.<sup>27</sup> Surge, assim, um grupo de doentes que, mesmo doentes, conseguem canalizar sua força, externar sua força, mesmo

<sup>24</sup> NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*, I, 10, p. 39 (O grifo é nosso).

<sup>25</sup> “(...) eles designam a si mesmos conforme simplesmente a sua superioridade no poder (como os ‘poderosos’, ‘os senhores’, ‘os comandantes’) (...) ‘os ricos’, ‘os possuidores’ (...). *Genealogia da Moral*, I, 5, 22.

<sup>26</sup> *Ibidem*, I, 9.

<sup>27</sup> “Os sacerdotes são (...) os *mais terríveis inimigos* – por quê? Porque são os mais impotentes. Na sua impotência, o ódio toma proporções monstruosas e sinistras, torna a coisa mais espiritual e venenosa”. *Ibidem*, I, 7.

obliquamente, doentamente. Como? Se a vida é expansão, exercício de potência, criação, dominação; esses fracos, impossibilitados de manifestar a sua força espontaneamente, organicamente, impulsivamente, arquitetam um contragolpe, um profundo e sutil arдил contra os aristocratas. A vida dos impotentes e cansados gera um arдил antivital. Qual? Como?<sup>28</sup>

Os fracos sacerdotais inventam o *ideal ascético*, isto é, a vontade de nada, o desejo de *fugir para outro mundo*, para um *nada celeste*. O ideal ascético é o expediente pelo qual acredita-se numa vida ideal fora da terra. Essa crença exige, correlativamente, negar a terra e todas as manifestações vitais: “o homem preferirá o nada a nada querer”.<sup>29</sup> Na III Dissertação de *Genealogia da moral*, Nietzsche mostra a gênese desse curioso e paradoxal expediente vital. Surge, na vida, um recurso contra a vida, um remédio que adoece, mas mantém os doentes vivos – numa vida ínfima, despotencializada, degradada -, mesmo no sofrimento, na dor, na impotência. Contudo, esse recurso *conserva*, preserva a vida, mesmo na doença.<sup>30</sup> Contando com esse recurso, os sacerdotes tornam-se os chefes dos fracos, os guias de uma multidão de doentes, e os ilude levando-os a acreditar na possibilidade de *outra vida*, de *outro mundo*. Se o mundo nos coloca diante da própria finitude, da doença, da dor, da impotência, é necessário escarnecer desse mundo, dessa vida. Nessa perspectiva escatológica, que prega a *fuga* da Terra, é necessário sustentar que há um mundo do além em que não padecemos dor, sofrimento, impotência. Nesse além-mundo seremos felizes, plenos. E o ideal ascético, de renúncia a *este mundo*, a *esta vida*, será a garantia de todos os

---

<sup>28</sup> “A rebelião escrava na moral começa quando o próprio ressentimento se torna criador e gera valores (...)”. *Genealogia da Moral*, I, 10.

<sup>29</sup> *Ibidem*, III, 28.

<sup>30</sup> “Deve ser uma necessidade de primeira ordem, a que faz sempre crescer e medrar essa espécie *hostil a vida* – deve ser *interesse da vida mesma*, que um tipo tão contraditório não se extinga. Pois uma vida ascética é uma contradição (...) aqui se faz a tentativa de usar a força para estancar a fonte da força (...)”. *Ibidem*, III, 11, p.107.

fracos terem recompensa nesse sonhado além-mundo. Para aceder a esse mundo ideal, será necessário controlar os instintos, os afetos, os sentidos, para preparar-se para o sonhado paraíso. O ideal ascético, mesmo voltado contra a vida, permite a conservação da mesma, preservando as vidas declinantes.<sup>31</sup> E o papel do sacerdote será administrar esse ideal ascético; ele será o controlador da *renúncia ao mundo*, da abnegação, do desapego a terra: “O sacerdote ascético é a encarnação do desejo de ser outro, de estar em outro lugar (...) mas precisamente o *poder* do seu desejo é o grilhão que o prende aqui (...)”.<sup>32</sup>

Esse sacerdote, instrumentaliza o ideal ascético, e persiste no seu propósito de concretizar a sua vingança contra os fortes. Ele manipula noções como *pecado*, *juízo final*, *castigo eterno*, que se transformam em instrumentos de tortura para controlar todos os fiéis e também para escarnecer dos fortes. O pecado, nessa implacável lógica sacerdotal, patenteia a nossa culpa, a nossa condição de transgressores das normas desse almejado além.<sup>33</sup> Pecado contra quê? Contra quem? Contra Deus, contra a pretensa entidade superior que supervisiona todos os atos da terra. É preciso escolher Deus contra o mundo. É preciso preparar-se, renunciando ao mundo, à vida terrena, para ser acolhido posteriormente por essa Divindade todo-poderosa. E qual o papel do sacerdote ascético? Ele se constituirá, perante os fiéis, no “telefone do além”, no intermediário da divindade. Ele se arrogará o direito de *perdoar* os pecados, de interceder perante o além.<sup>34</sup> Nesse intuito, ele

---

<sup>31</sup> “O Não que ele diz à vida traz à luz [o sacerdote ascético], como por mágica, uma profusão de Sins mais delicados; sim, quando ele se fere, esse mestre da destruição, da autodestruição – é a própria ferida que em seguida o faz viver...” *Genealogia da Moral*, III, 13, p. 11.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> O sacerdote muda a direção do ressentimento, transforma a dor do ressentido em *culpa*, o próprio sofridor seria o causador do sofrimento. Esse sacerdote diz aos fiéis: “Isso mesmo, minha ovelha! Alguém deve ser culpado: mas você mesma é esse alguém – *somente você é culpada de si!*”. *Ibidem*, III, 15.

<sup>34</sup> “A ele devemos considerar o salvador, pastor e defensor predestinado do rebanho doente (...) *A dominação sobre os que sofrem* é o seu reino (...) nela encontra ele sua arte mais própria, sua mestria, sua espécie de felicidade. Ele próprio tem de ser doente, tem de ser aparentado aos doentes e malogrados desde a raiz, para entendê-los (...) para que lhes possa ser amparo, apoio, resistência, coerção, instrução, tirano, Deus”. *Ibidem*, I, 15, p. 115.

instrumentaliza, como apontamos acima, noções como julgamento universal, castigo divino, inferno e outras empregadas para minar os fortes. Desse modo, ele atemoriza tanto os fracos, os fiéis, quantos os fortes, os aristocratas, com a ameaça de punições que aconteceriam em um pretenso plano espiritual.

Tal é, em linhas gerais, e a grandes traços, a radiografia que Nietzsche faz do judaísmo-cristianismo. Os valores ascéticos se impõem contra os valores da força. Roma vencida por Judéia. Os sacerdotes dominam os fortes.<sup>35</sup> Quais são então os valores decorrentes desse processo histórico, sinteticamente ilustrado em *Genealogia da moral*. Predominam os valores do rebanho, dos fracos, dos doentes, que protelam os valores da singularidade, dos fortes, dos sadios. Nessa estratégia de domínio sacerdotal, um valor fundamental é a *compaixão*. O sacerdote incute nos fiéis a crença de que todos somos sofredores perante Deus, que todos merecemos o sentimento de *compaixão*. Sofremos todos juntos. Todos partilhamos a doença, a fraqueza, a instabilidade de estar num mundo que não nos pertence.<sup>36</sup> Eis a mola mestra axiológica da tradição de Ocidente. A *equiparação* na fraqueza, na doença, na supressão de toda hierarquia, já que somos todos fracos, impotentes. Impõe-se uma escala de valores que preza o impessoal, o rebanho, a supressão de si, o dito altruísmo (o agir “sem interesse”, pelo outro). Por outra parte, é condenado o singular, o individual, o egoísmo.

Após a caracterização do ideal ascético na tradição judaico-cristã, Nietzsche emprega a sua análise genealógica para esclarecer a gestação dos valores na modernidade. Os tempos modernos julgam-se laicos, afastados do domínio da Igreja, das imposições transcendentais,

---

<sup>35</sup> “Quem venceu temporariamente, Roma ou a Judéia? (...) Roma sucumbiu, não há sombra de dúvida (...)”. Ibidem, I, 16, p. 44.

<sup>36</sup> Nietzsche considera que o nojo por si mesmo e a compaixão por si mesmo como as grandes pragas do homem moderno: “mais grandes pragas que podem estar reservadas para nós precisamente – o grande nojo do homem e a compaixão pelo homem!”. Ibidem, III, 14.

parece que romperiam com amarras milenares. Contudo, Nietzsche mostra que a Modernidade é uma continuação e não a ruptura com a tradição judaico-cristã. Por que motivo? Porque os valores Modernos continuam ancorados nos preceitos dessa tradição religiosa. Subliminarmente operam as categorias da tradição escatológica. Como? Nietzsche vê tanto nas democracias – com as máximas da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade, Fraternidade –, como nos movimentos socialistas e anarquistas a manutenção dos ideais religiosos: “(...) A Judéia conquistou com a Revolução Francesa mais uma vitória sobre o ideal clássico: a última nobreza política que havia na Europa, a da França nos Séculos XVII e XVIII, pereceu sob os instintos populares do ressentimento (...)”.<sup>37</sup> Nesses movimentos, tanto nos democratas, quanto nos socialistas e anarquistas, valoriza-se a igualdade de todos os homens, a não exploração, a eliminação das hierarquias: “privilégio da maioria, diante da vontade de rebaixamento, de aviltamento, de nivelamento, de atraso e o caso do homem (...)”.<sup>38</sup> O pensador alemão denuncia que, sob uma nova roupagem política ocultam-se valores ancestrais. A igualdade de todos os cidadãos e a eliminação de hierarquias tem como pressuposto essencial o valor da *compaixão* judaico-cristã.<sup>39</sup> Nesse ponto, Nietzsche, ao criticar a democracia, o socialismo e o anarquismo – colocando todos eles no mesmo patamar – não irá discutir minuciosamente as suas propostas econômicas, políticas e sociais, mas fundamentalmente o seu aspecto axiológico, isto é, ele irá questionar o valor essencial que lhes dá sustento para além das suas diferenças institucionais: o espírito igualitário que os anima, embasados no princípio de “igualdade

---

<sup>37</sup> Ibidem.

<sup>38</sup> Ibidem, p. 45.

<sup>39</sup> Cacciari mostrará como Nietzsche coloca tanto a Democracia quanto o socialismo na mesma linhagem teórica do cristianismo e do judaísmo, todos eles pregam um ideal escatológico, a salvação em Deus: “Democratização e *Sozialismus* são por outra parte subsumidos na ‘miséria’ da escatologia crista. (...) o forte tom escatológico das ideias de democracia e *Sozialismus* é filho legítimo do político, constitui um necessário desenvolvimento do mesmo”. CACCIARI, M. Lo impolítico em Nietzsche. In: *Desde Nietzsche*. Tiempo, Arte, política. Buenos Aires: Biblos, 1994, p. 70.

das almas perante Deus”; esse princípio opera, de forma nítida, principalmente nas instituições democráticas. Viesenteiner esclarece essa perspectiva nietzschiana: “na proposta do movimento democrático mais nitidamente se percebem os ideais cristão levados a termo na modernidade, através de seus conceitos, por exemplo, de ‘igualdade das almas perante Deus’ (...)”.<sup>40</sup>

Nietzsche denuncia que todos os valores modernos são valores do *rebanho*, do *homem da praça do mercado*, da mediocridade. Exaltando a igualdade de todos, fomentando os direitos de todos na democracia, sustentando a necessidade de capacitar “todo o mundo”, prega-se apenas uma avaliação *compassiva*, que renega da força, da coragem, da individualidade, da singularidade. Tornar todos iguais por decreto é desconhecer a textura trágica da realidade que impõe inúmeras diferenças entre os homens. Por trás do véu da solidariedade, do reconhecimento dos direitos de todos, esconde-se a fraqueza, o medo à singularidade, aos arbítrios e desigualdades que a natureza impõe. Em outras palavras, tanto nas democracias quanto no socialismo e no anarquismo, na interpretação de Nietzsche, para além de uma tentativa igualitária, existe o desejo de eliminar as diferenças, de suprimir as singularidades, mas também de evitar, de forma conservadora, os conflitos e as divergências que essas diferenças acarretam. Como esclarece Viesenteiner: “o movimento democrático constitui o programa de melhoramento que efetiva no mais alto grau a dinâmica niilista de isolamento, negação e extermínio das diferenças, por meio do seu princípio norteador, ou seja, a igualdade (...) possui aquela mesma dinâmica de extermínio do conflito por meio do extermínio das diferenças que implica em seu princípio básico”.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> VIESENTEINER, Jorge Luiz. *A grande política em Nietzsche*. São Paulo: Annablume, 2006, p. 61.

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 63.

Em contrapartida, Nietzsche sempre valorizará uma política que reconheça e aceite as diferenças e deixe aflorar os conflitos inerentes a todas as relações humanas. Nesse sentido, desde os seus primeiros escritos, o filósofo, ao lembrar das aristocracias romana e grega, dos combates violentos e sanguinários que dominavam a política dessa época, destaca que o *agon*, a disputa entre todos, determinava o lugar que ocupava cada um, as hierarquias decorrentes da guerra. A concepção greco-romana preza as hierarquias, as diferenças, as desigualdades e também valoriza a força, a solidão, o indivíduo.<sup>42</sup> A singular interpretação nietzschiana sustenta, assim, que todas as tendências políticas da modernidade estão dominadas ainda por uma visão compassiva das relações sociais. Daí, que na educação, por exemplo, a tendência seja à massificação, à imposição de valores do mercado, ao predomínio dos produtores anônimos. Tudo deve ser uniforme, equivalente; nada pode distinguir-se; ninguém pode sobressair do rebanho. Nesse sentido, um retrato eloquente dessa situação é apresentado no prólogo de *Assim falou Zaratustra*. Lembremos a passagem em que Zaratustra convoca os passantes na praça do mercado a afirmarem o super-homem, o homem excepcional e criador. Nesse momento, ele também conclama a esquecer as benesses do último homem, a afastar-se do homem da praça do mercado, o homem burguês: produtor e consumidor anônimo e medíocre. Ele obtém como resposta a unânime opinião desse rebanho de homens massificados: fica com o super-homem, nós queremos ser como esse último homem.<sup>43</sup> É importante ainda esclarecer alguns desdobramentos da postura nietzschiana face aos ideais igualitários dos movimentos políticos modernos. Muitas vezes, a sua perspectiva foi considerada, por questionar a igualdade e valorizar as

---

<sup>42</sup> Cf. NIETZSCHE, F. A disputa de Homero. In: *Cinco prefácios para livros não escritos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

<sup>43</sup> Cf. NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, Prólogo.

diferenças, a disputa e as hierarquias, autoritária e tirânica, até nazista.<sup>44</sup> Contudo, devemos sublinhar que o autor de *Zarathustra* é reconhecido por muitos autores contemporâneos<sup>45</sup>, não como um teórico autoritário, mas como um filósofo que prega o pluralismo, a “competição saudável e respeitosa”, até mesmo uma “política das diferenças”, como assinala Schrifft: “Nietzsche nunca se cansou de invocar a desejabilidade de um ‘inimigo respeitável’, cuja resistente presença é requerida para o *agon* continuar e para cada um dos parceiros agonísticos proseguirem pelo caminho da auto-superação”.<sup>46</sup>

Após estas ponderações gerais sobre a produção das escalas de valores na modernidade, oriundas da tradição judaico-cristã, a seguir analisamos como Nietzsche questiona os valores e as modalidades que adotam esses valores nos Estabelecimentos de Ensino de sua época.

### 1.1.1. Os valores nos estabelecimentos de ensino da Modernidade

Para aprofundarmos como Nietzsche emprega sua crítica geral aos valores da Modernidade, na área educativa, abordamos agora o questionamento realizado pelo autor às instituições de ensino da sua época na Alemanha. Além disso, tentamos resgatar a atualidade do seu pensamento, que, mesmo após mais de um século, ainda traz grandes

---

<sup>44</sup> Neste ponto, Marton esclarece que Nietzsche, durante muito tempo foi considerado um aliado ideológico essencial do nazismo: “Nietzsche foi difundido como um dos pilares do nazismo, num determinado momento, também na França deixou-se apropriar pela direita. A título de exemplo, pode-se citar o artigo ‘Nietzsche contra Marx’, publicado em 1934, por Drieu-la-Rochelle, em *Socialisme Fasciste*”. MARTON, S. (Org.). Apresentação. In: *Nietzsche hoje?* São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 8.

<sup>45</sup> Marton também esclarece que essa ligação Nietzsche-nazismo foi contestada por muitos intelectuais franceses, até mesmo foi vinculado, de forma totalmente contrária a de aqueles que o consideram autoritária, ao socialismo e ao anarquismo: “Por certo houve quem denunciase a trama que ligava o nome do filósofo ao de Hitler. Entre 1935 e 1945, vários intelectuais – dentre eles: Bataille, Klossowski, Jean Wahl – empenharam-se em desfazer esse equívoco”. Ibidem.

<sup>46</sup> SCHRIFT, Allan. A disputa de Nietzsche: Nietzsche e as guerras culturais. In: *Cadernos Nietzsche*. São Paulo: GEN, 1999, p. 20.

contribuições para a análise do nosso sistema educacional atual. Pois, já naquela época, “Nietzsche detecta, nesse tipo de educação, uma tendência niveladora, igualitária, que tenta abolir as diferenças e características singulares de cada um, que quer tornar todos os cidadãos iguais por decreto. (...)”.<sup>47</sup>

Nietzsche dirige profundas críticas ao ensino da Alemanha da sua época. Ele realiza um questionamento radical, como vimos no item anterior, das instituições da modernidade, principalmente da política niveladora, que baseada nas máximas de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, pretende que todos os homens sejam iguais “por decreto”. Nessa perspectiva, eliminam-se as *hierarquias*, trata-se que todos sejam uniformizados, nivelados para serem aproveitados pelo mercado, pelas instituições acadêmicas e pelo estado. Conforme sua interpretação, essa visão niveladora é o resultado de um espírito massificante, que reluta em reconhecer as hierarquias, que traduz uma concepção compassiva, herança da tradição judaico-cristã.<sup>48</sup> Por isso, os estabelecimentos de ensino da sua época esquecem a qualidade, já que está dominada por critérios quantitativos: procura-se estender o ensino à maior quantidade de pessoas, sem preocupar-se que essa educação tenha patamares de excelência. Neste ponto vemos uma *torção*, um desvio nos ideais da Modernidade; para além das propostas igualitárias, democráticas dos valores da revolução francesa – e da compaixão judaico-cristã – um outro valor essencial que subjaz na proposta de educação “para todos” é a *utilidade*, os interesses práticos e concretos do mercado. *Educa-se o maior*

---

<sup>47</sup> BARRENECHEA, Miguel Angel de. O questionamento radical da pedagogia moderna: Nietzsche e a proposta de uma transformação pedagógica fundamental. In: GOUVEIA, G. (Org.). *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: 2006, p. 127.

<sup>48</sup> Nietzsche sustenta, como vimos no item anterior, na contramão da tradição igualitária do judaísmo-cristianismo e das correntes democráticas e socialistas, que a vida, longe de tender à igualdade, ao equilíbrio, visa ao permanente conflito, à dominação, até a exploração, decorrente de longas lutas: “A ‘exploração’ não é própria de uma sociedade corrompida, ou imperfeita ou primitiva: faz parte da *essência* do que vive, como função orgânica básica, é uma conseqüência da própria vontade de potência, que é precisamente vontade de vida”. *Além de bem e mal*, São Paulo: Cia das Letras, 1993, p.259.

número de pessoas já que o mercado precisa de numerosos produtores. O que quer dizer que não é levado em conta o espírito *fraterno e igualitário*, oriundo da Revolução Francesa. A maioria da população deve ser adestrada para atingir objetivos pragmáticos: o aumento do consumo, da produção, exige capacitar produtores bem treinados. Essa tendência utilitária é comentada por Dias: “[...] a conseqüente vulgarização do ensino tinha por objetivo formar homens tanto quanto possível úteis e rentáveis, e não personalidades harmoniosamente amadurecidas e desenvolvidas”<sup>49</sup>.

Nietzsche denuncia a tendência de uma educação uniformizadora que sufoca os indivíduos, nivelando-os para sua melhor utilização na engrenagem produtiva, ao invés de desenvolver os diversos aspectos de sua personalidade. Esta tendência à uniformização exacerba a importância da memorização como a forma mais efetiva para se educar, em detrimento do estímulo para a ação e para a criação. Agora, no próximo item, abordamos um dos aspectos mais marcantes dessa educação uniformizadora, isto é, o aspecto que responde apenas à necessidade de formar para inserir os discentes no mercado: a *ampliação e redução* da cultura. É importante assinalar que o privilégio do quantitativo em detrimento do qualitativo, do homem de rebanho em detrimento do gênio, da repetição dos saberes em detrimento da inovação, evidencia também o predomínio de uma avaliação fraca, doentia: a *conservação* impõe-se à *criação*; a utilidade e a preservação vital postergam a expansão vital.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Dias, Rosa Maria. *Nietzsche Educador*. Rio de Janeiro: Ed. Scipione, 1991, p.16.

<sup>50</sup>Outro dos motivos pelos quais Nietzsche critica o utilitarismo dos estabelecimentos de ensino de sua época consiste no fato de que eles tendem à *conservação* das estruturas já criadas; não fomentam a expansão, a auto-superação. Lembremos que, para o filósofo, a dinâmica essencial de vida é auto-superação, ampliação contínua de forças, a extensão da potência. Nesse sentido, critica profundamente Darwin e outros naturalistas ingleses quando afirmam que a conservação ou a preservação seria o princípio essencial da vida; para ele, a conservação é um aspecto secundário do fenômeno vital: “Querer preservar-se a si mesmo é a expressão de

## 1.2. A tendência à ampliação e redução da cultura

A cultura, no entanto, não se esgota no trabalho do intelecto, mas, se estende à formação do ‘olhar’ e a faculdade de ‘escolher’, quer dizer, à produção das perspectivas e ao estabelecimento dos valores. (Melo Sobrinho, N. *Escritos sobre Educação*, p.31).

Nietzsche, principalmente nas *Conferências sobre os estabelecimentos de ensino* e em outros escritos sobre educação dos anos 1870, realiza uma análise minuciosa do funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Cabe inicialmente indagar: o que entende o autor por *estabelecimentos de ensino*? Conforme vimos anteriormente, Nietzsche engloba sob a expressão “Estabelecimento de ensino” todos os âmbitos da educação formal da Alemanha da sua época, desde a denominada escola primária até a universidade. Conforme aponta Noéli Correia de Melo Sobrinho, tradutor dos *Escritos sobre Educação*: “O seu campo de investigação são os estabelecimentos de ensino alemães: a escola primária, o ginásio e as universidades”.<sup>51</sup> Em sua reflexão crítica sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino, Nietzsche questiona o fato de que o ensino escolar tenha como meta essencial uma função pragmática, interessada, cujo objetivo primordial seria fornecer mão de obra para a produção e para o consumo. Na sua ótica, numa perspectiva totalmente diversa daquela que regula os interesses do mercado, o critério que deve inspirar uma educação genuína e humanística, não é o modelo *utilitário* de ensino, mas uma pedagogia apta a formar pessoas harmônicas e equilibradas, a incentivar o avanço da cultura, o fomento da criatividade. Conforme essas idéias, veremos, então, que Nietzsche *diagnostica* que a educação da Modernidade está dominada por valores *secundários*, de conservação e preservação da vida: a *utilidade*. Por outra parte, ficam de lado os valores que *intensificam* e *expandem* a vida: a criação, o avanço da cultura.

Na ótica nietzschiana, uma formação integral não deve ter como meta apenas o treinamento de produtores anônimos, mas incentivar o surgimento de indivíduos críticos,

---

um estado indigente, de uma limitação do verdadeiro instinto fundamental da vida, que tende à expansão da potência e que, assim querendo, questiona e sacrifica a auto-conservação”. *A gaia ciência*, 349.

<sup>51</sup> MELO SOBRINHO, N. C. de. “A pedagogia de Nietzsche”. In: NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*, p. 10.

cientes de sua autonomia e individualidade. Nesse sentido, nas *Conferências sobre os estabelecimentos de ensino*, a inutilidade é elogiada, a reflexão desinteressada e o criador são valorizados. Contra a valorização idolátrica da utilidade, na Modernidade, Nietzsche prega a *inutilidade*, a atitude não interessada dos indivíduos raros e criadores, dos gênios. Lembremos que o filósofo questiona que a utilidade possa ser a matriz de uma escala axiológica. Só poderiam ser fracos ou reativos aqueles que pregam e exaltam a utilidade. Isso fica claro em *Genealogia da moral*, quando o pensador discute a origem dos valores. Contesta, justamente, a crença fundamental dos utilitaristas ingleses, especialmente Spencer “que estabelece o conceito ‘bom’ como essencialmente igual a ‘útil’ (...) Bom é, segundo essa teoria, o que desde sempre demonstrou ser útil (...)”. Para Nietzsche, numa via interpretativa totalmente diferente daquela sustentada por Spencer e por outros utilitaristas, a origem dos valores não está na utilidade, mas na força, na intensificação da potência, própria dos aristocratas. São os fortes que se auto-intitulam “bons” e que designam suas coisas, suas propriedades, suas ações como boas.<sup>52</sup> Este critério axiológico é fundamental para Nietzsche: a vida, a força, a expansão da potência é o parâmetro para a *gestação* dos valores. Diferentemente, a utilidade é um valor secundário, derivado, que tende à conservação e não a intensificação vital. Por isso, o filósofo critica diversas instituições da Modernidade, dentre elas a Educação, em que a utilidade, a tradução do ensino em resultados imediatamente aproveitáveis torna-se critério essencial e excludente.<sup>53</sup>

Sobre essa questão Nietzsche posiciona-se nos seus escritos sobre a *educação*. Os protagonistas das *Conferências sobre os estabelecimentos de ensino*, por exemplo, são jovens que refletem sobre variados temas, mas principalmente discutem sobre cultura, educação e filosofia na modernidade. Um aspecto marcante da atitude desses jovens – que reflete a postura do próprio Nietzsche –, na contramão de uma época pragmática, voltada para o mercado e para suprir necessidades imediatas, é a não preocupação com a *utilidade*, com o emprego, com o lucro tão em voga nesse momento:

Como éramos inúteis! E como estávamos orgulhosos por sermos a tal ponto inúteis! Podíamos rivalizar entre nós quem teria a glória de ser o mais inútil. Não queríamos significar nada, nada representar, nada nos

---

<sup>52</sup> Cf. *Genealogia da moral*, I, 4 e 5.

propor, queríamos não ter futuro, confortavelmente estendidos no limiar do presente – estávamos. Como éramos felizes!<sup>54</sup>

Para o filósofo, não há tarefa mais árdua de que a elevação cultural de um indivíduo ou de um povo, ela exige um percurso longo e solitário conquistado em lenta marcha e sem grandes recompensas imediatas. Neste ponto vemos a exaltação da solidão do criador em detrimento dos valores do rebanho. Ela não produz sequer um número ínfimo de homens verdadeiramente cultos que se tornam mestres, artistas ou filósofos ao assumirem-se como educadores das gerações futuras. Contudo, longe de propor uma concepção restrita, aristocrática de educação, Nietzsche entende a cultura não como o patrimônio exclusivo de eruditos, ou como um conhecimento de uma elite, mas como os traços marcantes de um povo, como aquilo que dá unidade e estilo artístico a todas as manifestações de uma comunidade. A cultura é “o lugar onde o povo conserva seus instintos religiosos, onde continua a operar com o sistema poético das suas imagens míticas, onde continua fiel aos seus costumes, ao seu direito, ao solo de sua pátria, à sua língua (...)”.<sup>55</sup>

Após essa caracterização bastante detalhada sobre os diversos aspectos da cultura de um povo – instintos religiosos, sistema poético, imagens míticas, direito, língua etc. - é importante trazer novamente à tona a definição que Nietzsche estabelece, de uma forma bastante taxativa, do conceito de cultura que introduzimos acima para subsidiarmos nossa reflexão sobre cultura e educação: “*Cultura, é, principalmente, a unidade de estilo artístico em todas as manifestações de um povo*”.<sup>56</sup> O filósofo questiona a compreensão distorcida de cultura que domina a modernidade que, com sua tendência à generalização, à abstração, à dependência de um mercado onipotente, aniquila a singularidade de cada grupo, de cada nação, de cada povo. Torna-se um desafio fundamental, na contramão dessa tendência geral que prega a abstração e o impessoal, recuperar a unidade específica de cada povo: “quem aspira e quer promover a cultura de um povo deve aspirar a promover esta unidade suprema e trabalhar conjuntamente na aniquilação deste modelo moderno de formação [...]”.<sup>57</sup>

Na Europa do Século XIX, a falta de autonomia, a impessoalidade, o utilitarismo grosseiro, a procura de lucro imediato dominam de forma absoluta todas as instituições,

---

<sup>54</sup> NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*, p. 58-9.

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 90.

<sup>56</sup> NIETZSCHE, F. David Strauss: el confesional y el escritor. In: *Considerações Intempestivas*. Madrid: Aguilar, 1932, p. 6.

<sup>57</sup> NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*, p. 43.

incluindo os estabelecimentos de ensino. Por isso, a educação limita-se a formar indivíduos em série, produtores anônimos, que serão usados como instrumentos da engrenagem produtiva. Nessa tendência da educação moderna, vemos se acumular um número cada vez maior de pessoas que preferem manter-se “à sombra da árvore que o gênio plantou” seguindo a proposta de imitar sempre o mais difícil e mais elevado, “*quando deveriam por outro lado, saber como isto é difícil e perigoso, e quantas naturezas de primeira ordem foram assim destruídas*”.<sup>58</sup>

Nietzsche realiza um balanço sobre a educação de sua época, trazendo à tona a teoria central das *Conferências sobre os estabelecimentos de ensino* sobre a *ampliação* e a *redução* da cultura. Essas noções sintetizam o *diagnóstico* nietzschiano de sua época, das práticas educativas consolidadas e de toda a orientação de uma cultura. É importante agora apresentar essas duas tendências – tão questionadas pelo autor alemão - que ainda predominam, mesmo sob outras modalidades, em nossas instituições – públicas e privadas - educacionais:

[...] descreverei para vocês quais foram as características que encontrei nos problemas da cultura e da educação que surgem hoje de maneira tão viva e premente. Assim, me pareceu que se tratava de distinguir duas orientações principais: duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos, mas unidas enfim nos seus resultados. Dominam atualmente nos estabelecimentos de ensino: a tendência à extensão; a ampliação máxima da cultura. E a tendência à redução; ao enfraquecimento da própria cultura. A cultura por diversas razões deve ser estendida a círculos cada vez mais amplos, eis o que exige esta tendência. A outra, ao contrário, exige que a cultura abandone as suas ambições mais elevadas, mais nobres, mais sublimes, e se ponha humildemente a serviço, não importa de que outra forma de vida, do Estado, por exemplo.<sup>59</sup>

Esta tese sobre redução e ampliação da cultura e da educação é uma das concepções mais originais de Nietzsche sobre a cultura e as instituições educativas de sua época. Segundo essa perspectiva, toda *extensão* ou *ampliação* da cultura, que responda aos padrões da produção da modernidade industrial, contribui para sua correlativa diluição, para sua *diminuição*, para o seu aviltamento. Essa educação tinha como finalidade primordial favorecer a manutenção e expansão da produção industrial, não tinha como

---

<sup>58</sup> Ibidem, p. 61.

<sup>59</sup> Ibidem, p. 62.

objetivo o desenvolvimento da cultura, nem a formação integral dos discentes, a capacitação de indivíduos criadores. Assim, os valores que predominam são utilitários e massificantes, conservadores, não se aprecia a qualidade, não se valoriza a singularidade nem o fomento de novas formas de vida, de realizações culturais autênticas.

Mesmo que as condições culturais e educacionais denunciadas por Nietzsche na modernidade não sejam as mesmas dos dias de hoje, com o desenvolvimento dos meios de produção e dos diversos meios virtuais, ainda na atualidade, a *extensão* da cultura significa transmitir ao maior número de pessoas as noções básicas para que se tornem produtores do sistema econômico e para preencher necessidades práticas desse sistema. Essa amplitude, que é condição essencial da *extensão* da educação, derivada da tendência a transmitir noções, principalmente de um conhecimento técnico ou especializado, compreensível para o maior número de pessoas, tem como efeito correlato a “diminuição” dos conteúdos da cultura. Assim, a suposta democratização da cultura – almejada pela *extensão* ilimitada da educação a segmentos cada vez maiores da população - tem como consequência inevitável a *redução* dessa cultura: a degradação e a banalização de todas as noções e valores que permeiam o ensino. Nessa proposta pretensamente democrática, o estudante recebe uma formação rápida e superficial, passível de ser assimilada de forma imediata, com o objetivo de ser incorporado com presteza no mercado. Nesse adestramento apressado e superficial, não são valorizados, além dos critérios de produtividade, os aspectos qualitativos, culturais. Esse discente é treinado apenas para o consumo e para a produção, não há uma preocupação com o desenvolvimento de sua personalidade, não há interesse em fomentar sua autonomia ou seu senso crítico.<sup>60</sup>

Além de criticar a formação superficial e utilitária, dependente dos valores do mercado, Nietzsche aprofunda seus questionamentos à educação da época, ao apresentar o conceito de filisteus da cultura. Esse conceito foi introduzido pelo filósofo na sua *Consideração Intempestiva: David Strauss: o confessional e o escritor*. Nessa obra, ele

---

<sup>60</sup> A questão da expansão irrestrita dos estabelecimentos de ensino, do ingresso generalizado de discentes, da exigência de um grande número de docentes para atender a essa demanda é uma questão longamente discutida. Nietzsche considera que esse crescimento desmedido de instituições educacionais, de discentes e docentes despreparados contribuirá não para melhorar e o avanço da cultura, mas para sua regressão: “Existe agora, quase em todo lugar, um número tão excessivo de estabelecimentos de ensino superior, que normalmente se utiliza aí um número maior de professores do que a natureza de um povo, mesmo ricamente dotado, pode produzir; ocorre então nesses estabelecimentos de ensino um excesso de pessoas que não têm vocação (...)”. NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*, p. 88.

apresenta uma visão profundamente crítica, devastadora, de quem era considerado um pensador, um escritor relevante na Alemanha moderna: David Strauss. Nessa primeira *Intempestiva*, Strauss é denunciado como um pensador medíocre, como um escritor superficial e grosseiro, mas com pretensões de ser um grande pensador, um grande escritor. Trata-se de um pseudopensador, de um pseudoliterato, isto é, o modelo do *filisteu da cultura*: “(...) a alegria que se encontra às vezes nos escritores medíocres e nos pensadores de pouco fôlego nos aflige na leitura; este era, por exemplo, o efeito que tinha sobre mim a alegria de David Strauss”.<sup>61</sup>

Conforme a caracterização nietzschiana, os filisteus são os eruditos pedantes, intelectuais desvinculados das questões vitais, dos aspectos concretos da existência. Esses indivíduos grosseiros, de gosto convencional e prosaico, se baseiam sempre em obras do passado, em critérios convencionais. O filisteu da cultura está atrelado também a uma tradição historicista, muito em voga na Alemanha do século XIX, influenciada por Hegel, que predominava nas academias, nas universidades. O passado, nessa tendência, tornou-se referência absoluta, modelo a ser imitado. A memorização constituiu-se em algo fundamental para esses eruditos; o presente é esquecido, protelado, em prol da recordação, da reconstrução do que já foi. Padece-se de uma *febre de história*: “padecemos todos de uma ardente febre histórica e ao menos devíamos reconhecer que padecemos dela”. Ou, em outros termos, esse homens, voltados para o passado, estão dominados por um *excesso de história*, que os des-humaniza: “em um excesso de história, o homem deixa de ser homem”.<sup>62</sup>

Uma outra característica dos filisteus da cultura, além do culto ao passado, à memória, à imitação do que já-foi, é que eles pretendem ser cultos, têm a ilusão de sê-lo, mas apenas *repetem* critérios já estabelecidos pelas convenções acadêmicas e estéticas. Marton apresenta uma adequada síntese do perfil dos “filisteus da cultura”, conforme a interpretação nietzschiana:

O ‘filisteu’ era uma personagem de bom-senso, inculca em questões de arte e crédula na ordem natural das coisas. Usava o mesmo raciocínio para abordar as riquezas mundanas e as riquezas culturais. (...) além de não

<sup>61</sup> Ibidem. *Schopenhauer educador*, p. 149.

<sup>62</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Segunda Consideração Intempestiva*. Da utilidade e desvantagem da história para a vida. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003, p. 6 e 12.

serem cultos, têm a ilusão de sê-lo. Incapazes de criar, limitam-se a imitar ou consumir. (...) Fizeram da cultura algo venal, puseram-na à venda, submeteram-na às leis que regem as relações comerciais.<sup>63</sup>

Esses filisteus da cultura, que predominavam nas academias e nos ambientes considerados cultos na modernidade, também eram indivíduos sem autonomia, carentes de singularidade; de alguma forma, também dependiam do mercado; eles colocaram à venda o seu saber, o seu conhecimento era um produto que deveria ser aceito como moeda de troca nas instituições universitárias.

Para Nietzsche, a *extensão* da cultura está atrelada a uma visão originada nos princípios da economia política: “Esta extensão é um dos dogmas da economia política [*nationalökonomischem Dogmen*] mais caros da época atual”.<sup>64</sup> O pensador cria até mesmo uma fórmula para retratar este processo de submissão da cultura às leis da economia que pode ser resumida na seguinte sentença: “O máximo de cultura e conhecimento possível – portanto o máximo de produção e consumo possível -, portanto o máximo de felicidade possível: - eis mais ou menos a fórmula de nossa cultura”.<sup>65</sup> Dessa forma podemos afirmar que na tendência à *extensão* da cultura, própria da modernidade, os verdadeiros objetivos – longe da pretensa democratização do ensino - eram puramente quantitativos e práticos. A meta essencial era atingir o máximo de conhecimento, o máximo de produção, o máximo de consumo, o máximo de “felicidade”. Nessa tendência puramente pragmática, deixa-se de lado a formação, a criatividade, a autonomia; não há nenhum interesse em fomentar o avanço da cultura, em desenvolver a singularidade dos indivíduos e povos.

Como decorrência dessa tendência pragmática, massificadora, Nietzsche chega à conclusão de que o homem moderno está vivendo na completa des-humanização, tornou-se objeto ou coisa. O autor das *Conferências* sustenta que a educação na modernidade está voltada para a formação do homem do rebanho, que é treinado apenas para desempenhar funções práticas e lucrativas nas instituições escolares. Esse homem do rebanho assim deve permanecer, impessoal, como um mero produtor desconhecido para servir ao *ídolo da época*: o mercado, para que em qualquer momento possa ser trocado por outro produtor

---

<sup>63</sup> MARTON, Scarlett. *Nietzsche*. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 24.

<sup>64</sup> *Escritos sobre educação*, p. 61.

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 61.

desconhecido. Esse indivíduo anônimo perde sua dignidade, seu valor, apenas é um instrumento da maquinaria industrial.

Dias apresenta uma eloqüente síntese das tendências pragmáticas da educação moderna, atrelada ao mercado, totalmente superficial e apresada, que gera indivíduos em série, como se fossem realmente *mercadorias* a serviço do mercado: “Com a ajuda de uma formação geral não muito demorada, pois a rapidez é a alma do negócio, eles devem ser educados de modo a saber exatamente o que exigir da vida e aprender a ter um preço como qualquer outra mercadoria”.<sup>66</sup>

Esse produtor despersonalizado, esse sujeito do rebanho passa a ser considerado como um instrumento, ou ainda, como uma mercadoria que pode ser comprada ou vendida. A cultura e a educação da modernidade precisa de homens correntes, padronizados, que vivem uma pretensa *felicidade* por estarem inseridos no mundo do lucro e do mercado. Esse tipo de educação tende, conforme vimos, a tornar o processo educativo mais rápido, mais superficial e direcionado para responder às prementes necessidades práticas imediatas do mercado. Com isto, Nietzsche conclui, assinalando ainda que a “extensão” irrestrita da cultura pode ocorrer apenas com “a união da inteligência e da propriedade”, que, em última instância, tal lógica pode levar apenas a universalização – e não à democratização do ensino – de uma *moral do dinheiro*: “A moral que está aqui em vigor exige seguramente algo de inverso [do fomento à cultura], em dinheiro sonante, uma *cultura* rápida, para que alguém pudesse rapidamente se tornar um ser que ganha dinheiro (...)”.<sup>67</sup>

Essas ponderações sobre a concepção pragmática que domina o ensino na modernidade permitem a Nietzsche sustentar que a educação de sua época está regida apenas pela lógica do lucro e da uniformização; rejeita-se tudo aquilo que não possa ser convertido em dinheiro, contesta-se tudo aquilo que seja singular, odeia-se a solidão que afasta do mercado: “[...] *chega-se mesmo a odiar toda cultura que torne solitário, que proponha fins para além do dinheiro e do ganho, ou que demande muito tempo, em busca do lucro*”.<sup>68</sup>

Quando a cultura pretende-se única, hegemônica, quando ousa esquecer tradições e singularidades dos povos, torna-se algo anti-natural, e contrário às tendências vitais de uma

---

<sup>66</sup> DIAS, R. M., *Nietzsche educador*, p. 82.

<sup>67</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*, p. 62.

<sup>68</sup> *Ibidem*.

sociedade: “[...] e não temos o direito de silenciar sobre o fato de que muitos pressupostos dos métodos educacionais modernos levam consigo o caráter do não-natural e que as mais graves fraquezas do nosso tempo estão justamente ligadas a estes métodos anti-naturais de educação”.<sup>69</sup>

### 1.2.1. Educação dos especialistas. O “saber” dos eruditos

Uma vez assinalada a crítica nietzschiana às tendências anti-naturais que dominavam a educação na modernidade, podemos abordar questões relativas ao papel singular exercido por cada professor em sala de aula, analisando quando o docente adota essas atitudes *anti-naturais*.

Nesse ponto, as críticas de Nietzsche se voltam, mais especificamente, para questionar a cultura dos eruditos, dos *especialistas*, que se detêm em minúcias, em detalhes insignificantes para a vida como um todo, que negligenciam as urgências diárias dos educandos e esquecem suas necessidades vitais. Esses professores eruditos, “pseudopensadores”, se restringem a teorizar sobre questões abstratas, sem nenhum interesse para a existência concreta, propondo discussões ínfimas, banais, sutilezas ou tecnicismos que em nada contribuem para a experiência vital e insubstituível do dia-a-dia.

Nietzsche dirige diversas críticas contra a postura defendida pelos especialistas, isto é, por aqueles que dominam um aspecto restrito do saber sem uma visão de conjunto, que isolam artificialmente os campos do conhecimento. Nesse intuito, o pensador alemão questiona a divisão dos trabalhos na ciência, assim como o ensino pautado em especializações tecnicistas, que separam o saber em domínios estanques.

Longe disso, sua proposta visa fomentar um ensino direcionado ao desenvolvimento integral do aluno, ele propõe fomentar a autonomia e a independência pelas quais todo aluno deve traçar seu caminho na procura de sua realização pessoal. Nos objetivos práticos a serem atingidos pela concepção pedagógica nietzschiana valoriza-se um saber cuja proposta seja dar resposta aos assuntos relativos *ao valor da existência humana*. Nesse sentido, veremos no nosso terceiro capítulo, como Nietzsche exalta a figura de um genuíno

---

<sup>69</sup> Ibidem, p. 43.

mestre, Schopenhauer, que não se deteve em minúcias no seu percurso filosófico, docente e pessoal. Ele tentou sempre restituir o sentido da existência, gerando novos valores e inaugurando inéditos caminhos vitais. Ele sempre é apresentado como um pensador capaz de equacionar os problemas fundamentais da vida, de abordar questões relevantes para o homem, como o sentido da existência: “Compreendemos agora o maravilhoso surgimento de Schopenhauer: ele reúne todos os elementos ainda válidos para o domínio da ciência. Ele retoma os problemas originais mais profundos da ética e da arte, ele ressalta a questão do valor da existência”.<sup>70</sup>

Assim, conforme a proposta nietzschiana de exaltar a criação na educação, o conhecimento, nos estabelecimentos de ensino, não deve ser abordado como um problema impessoal, afastado dos aspectos concretos da existência. O saber deverá articular os pensamentos à vida, pois o grande defeito é transformar o conhecimento em algo que “*escarifica e mutila a própria vida*”. Rosa Dias sintetiza adequadamente a crítica nietzschiana aos eruditos e sua postura anti-pedagógica e anti-vital:

A principal característica do cientista é a avidez insaciável por conhecimento (...) Míope para tudo o que está fora de sua lente de aumento, ele é incapaz de olhar para além de suas próprias botinas (...) acaba por transformar o próprio conhecimento numa sanguessuga que escarifica e mutila a própria vida.<sup>71</sup>

Nietzsche continuará questionando duramente a atitude antivital e abstrata dos intelectuais da época, dos ditos sábios, que se auto-intitulavam “espíritos cultivados”. Esses pretensos intelectuais eram incapazes de criarem algo novo; eles apenas repetiam conceitos apreendidos, chavões da academia; sua cultura, no fundo, era “incultura”, ausência de criatividade, mera repetição vazia e abstrata:

Agora os “eruditos”, entre os alemães tão notoriamente cultos, e os filisteus, entre os alemães tão notoriamente incultos, cumprimentam-se abertamente e entram em acordo sobre o modo como, a partir de agora, se deve escrever, fazer poesia, pintar, compor e até filosofar ou governar

---

<sup>70</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *O livro do filósofo*. São Paulo: Centauro, 2004, 32, p.6.

<sup>71</sup> DIAS, R.M. *Nietzsche educador*, p. 83.

para não ficar longe demais da ‘formação’ de um, nem anda perto demais do ‘conforto’ do outro.<sup>72</sup>

### 1.2.2. Método acroamático e a liberdade acadêmica: bocas e ouvidos “autônomos”

Ao analisar a universidade, Nietzsche critica principalmente o “método acroamático”, considerando inaceitável que um ensino se caracterize essencialmente pela exposição oral do professor e pela participação pouco expressiva do aluno. Tampouco concorda com a maneira como são tratadas a arte e a filosofia, já que estas disciplinas não têm como fazer frente à tendência cientificista que vigora na universidade, pois se encontram dominadas pela ciência histórica. Tampouco, nas universidades como em outros estabelecimentos de ensino, são transmitidas noções de cultura clássica. Para Nietzsche, a cultura greco-romana é uma matriz cultural que os estudantes não podem desconhecer. Dessa forma, os discentes da Modernidade não são instruídos nem nas artes, nem na filosofia, nem na cultura clássica, apenas respiram o ar cientificista da época, padecendo um grande déficit de formação nesse três aspectos basilares da cultura: “O que lhes pareceria a sua formação, se vocês soubessem medi-la com três instrumentos, em primeiro lugar, por sua necessidade de filosofia, em segundo lugar, por seu instinto artístico e, enfim, em relação à antiguidade grega e romana, que é o imperativo categórico concreto de qualquer cultura”.<sup>73</sup>

Nietzsche critica duramente o ensino proporcionado nas universidades da Alemanha da sua época. Ele questiona aquilo que era entendido como *liberdade acadêmica*. Ele descreve essa liberdade acadêmica reportando-se ao *método acroamático*, oriundo da longínqua tradição aristotélica, em que o mestre escolhe um tema e apresenta uma longa explanação sobre o mesmo, enquanto os discípulos se limitam a escutar, numa atitude totalmente passiva. Ao aludir a esse método, muito freqüente nas universidades da Alemanha da sua época, Nietzsche sustenta que a liberdade acadêmica dessa universidade está baseada em uma “dupla anatomia”: ouvidos autônomos e bocas autônomas. Em outras palavras, o professor fala – sua boca é autônoma –, os alunos se limitam a ouvir – seus ouvidos são “autônomos”: “(...) o professor lê enquanto fala (...) ele quer o maior número

<sup>72</sup> NIETZSCHE, F. *Cinco prefácios para livros não escritos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000, p. 59.

<sup>73</sup> NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*, p. 127.

possível de ouvintes (...) Uma só boca que fala para muitos ouvidos e metade de mãos que escrevem (...) o possuidor desta boca está separado e é independente dos detentores daqueles muitos ouvidos: e esta dupla anatomia é louvada entusiasticamente com o nome de ‘liberdade acadêmica’”.<sup>74</sup> Sem dúvida, o retrato bem-humorado e profundamente irônico que Nietzsche traça sobre a denominada “liberdade acadêmica” das universidades da sua época, ainda poderia aplicar-se a muitas das nossas instituições superiores da atualidade. Nelas, ainda vemos a importância atribuída aos *conteúdos*, aos *dados*, a *transmissão* do conhecimento e, em muitos casos, a atitude unilateral dos professores universitários. Nesses casos, constatamos essa dupla anatomia do método acroamático: docentes falando sozinhos e discentes escutando e realizando anotações de forma passiva. Conforme a ótima nietzschiana, trata-se de um espírito totalmente contrário à liberdade acadêmica; estamos totalmente longe de um *encontro* em que o docente possa suscitar as forças genuínas dos discentes; trata-se de um âmbito impessoal em que se trocam noções como se trocam mercadorias no mercado. Em resumo, Na base desta deturpação do ensino encontramos valores decadentes e utilitários. Trata-se de *capitalizar* o conhecimento, de *acumular* o que os pretensos mestres sabem – e ensinam – não se trata de criar, de produzir saberes. A continuação, veremos como o método acroamático está articulado com o que Nietzsche denomina de os três egoísmos.

### **1.3. Crítica aos três egoísmos na educação: negociantes, estado e eruditos**

Nietzsche continuará realizando, nos seus escritos sobre educação da primeira fase de sua obra, um profundo diagnóstico de todos os males que afetavam a cultura de sua época e tinham impacto em todo o sistema educacional. Ele apresenta uma singular tese, ao afirmar que a cultura da modernidade estava dominada por três egoísmos, todos eles articulados com uma visão economicista, pragmática e interessada de educação. E, além disso, de alguma forma, nas ponderações que apresentamos anteriormente, sobre a extensão e redução da cultura, já haveria um esboço da denúncia dos referidos egoísmos. Tais são os egoísmos dos negociantes, do Estado e da ciência. Vejamos as suas características.

---

<sup>74</sup> Ibidem, p. 126.

O egoísmo dos comerciantes é aquele das classes dedicadas à obtenção de lucro que se interessam pelo ensino, pela educação, mas sempre visando a ampliação dos seus negócios: “É, em primeiro lugar, o *egoísmo dos negociantes* que têm necessidade do auxílio da cultura e, por gratidão, em troca, a auxiliam também, desejando, bem entendido, prescrever-lhe, fazendo de si o objetivo e a medida. Daí vêm o princípio em voga, que diz mais ou menos isto: quando mais houver conhecimento e cultura, más haverá necessidades, portanto, também mais produção, lucro e felicidade – eis aí a falaciosa fórmula”.<sup>75</sup> De alguma forma, anteriormente já aludimos a esse tipo de egoísmo que domina os Estabelecimentos de Ensino. Os negociantes visam ampliar os seus negócios, daí que se *interessem* pela formação de um importante contingente de alunos aptos a se inserirem no mercado. Daí que se *interessem* pela *cultura*: quanto mais conhecimento e mais cultura, haverá correlativamente mais necessidades que permitam aumentar a produção e, portanto, ampliar os seus negócios. Esses negócios são *realmente* do interesse desses negociantes.

Em segundo lugar, encontramos o *egoísmo do estado*. O egoísmo do estado consiste em sua tendência a favorecer uma educação rápida e generalizada para reciclar rapidamente seus quadros de funcionários, que permite a manutenção de sua máquina burocrática, sempre contando com empregados dóceis e facilmente manipuláveis. Esse egoísmo é assim caracterizado por Nietzsche: “deseja também a extensão e a generalização maior da cultura e que tem nas mãos os instrumentos mais eficazes para satisfazer os seus desejos. (...) a difusão da cultura entre seus cidadãos somente aproveitará a ele mesmo, na sua rivalidade com os outros Estados”.<sup>76</sup> Em resumo, o estado, ao fomentar a educação, longe de privilegiar o avanço da cultura, o aperfeiçoamento da qualidade do ensino, visa aos seus próprios objetivos: fortificar as suas estruturas para competir com os outros estados.

Nietzsche também alude a um outro egoísmo, poderíamos dizer o quarto, contudo pela caracterização que tem, na *III Consideração Intempestiva*, não parece totalmente definido: o *egoísmo dos entediados*. Parece uma alusão bastante genérica e geral, que não constitui um tipo claramente especificado: “(...) os homens modernos experimentam um tédio infinito ao se tornarem interessantes com a ajuda de todas as artes. (...) por seus artistas, eles mesmos se fazem apresentar e servir como pratos apimentados e bem

---

<sup>75</sup> NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. II Consideração intempestiva, p. 185.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 186.

temperados (...)”.<sup>77</sup> Nesse ponto o pensador alude à necessidade de o homem moderno ser elegante, chamativo, imitar o “bom gosto”, as boas maneiras etc. Trata-se de um sintoma geral da época: o tédio e a insatisfação. Coincidimos, então, com Rosa Dias quando sustenta que Nietzsche define claramente três egoísmos.<sup>78</sup> Contudo, nesse ponto, ao falar dos entediados modernos, o filósofo introduz uma importante distinção da cultura da época. Trata-se de uma cultura dominada pelas “Três M”: “o momento, as maneiras de pensar e os modos de agir. Por mais que a falta de dignidade e decência salte penosamente aos olhos e que uma elegância mentirosa se mostre novamente necessária para mascarar a doença desta pressa indigna. Pois este é o liame que une a moda ávida de bela forma ao conteúdo horroroso do homem contemporâneo (...)”.<sup>79</sup> Em outras palavras, o tédio dos modernos, a ausência de conteúdo e substância da sua cultura, leva a exaltar a moda efêmera, a impostura, a encenação de belos costumes, para mascarar a feiúra de uma época decadente, prosaica.

Finalmente, o autor analisa o egoísmo da ciência e dos eruditos, seus *servidores*. Esse domina inteiramente as Instituições Universitárias, que tanto quanto os comerciantes e o Estado, precisam reciclar suas estruturas, incorporando novos acadêmicos, que devem ser *produtivos* para o avanço do sistema universitário, e também devem adaptar-se às estruturas já consolidadas do poder acadêmico.<sup>80</sup> Em resumo, nestes três egoísmos, vemos a primazia dos valores utilitários da modernidade, a tendência massificante e conservadora da época. O impacto desses egoísmos é marcante, pois todos os Estabelecimentos de Ensino estão ao serviço dessas três instâncias, preocupadas com o lucro, com a produtividade e não com a cultura, com o avanço dos discentes e, muito menos, com a preparação das condições para o surgimento do gênio. Como bem aponta Dias: “Conclui-se daí que não existem instituições para uma verdadeira cultura, ou seja, para aperfeiçoar a natureza e acelerar a vinda do filósofo e do artista – em suma, do gênio”.<sup>81</sup>

---

<sup>77</sup> Ibidem, p. 187.

<sup>78</sup> Cf. DIAS, R. M. *Nietzsche educador*, p. 81-3.

<sup>79</sup> Ibidem, p. 190-1.

<sup>80</sup> Cf. Ibidem, p. 192 e segs,

<sup>81</sup> Cf. DIAS, R. M. *Nietzsche educador*, p. 85.

#### 1.4. A cultura jornalística do instante

A fim de avançar nestas reflexões sobre as diversas críticas nietzschianas à educação da modernidade – procurando basicamente esclarecer a sua *radiografia* dos valores que predominava nessas instituições -, é importante assinalar que o seu questionamento à *extensão* e à *redução* da cultura terá como corolário a denúncia de um terceiro aspecto das tendências pedagógicas dessa época: a *cultura jornalística*. Essas duas primeiras tendências presentes no aprendizado e no ensino da Alemanha do Século XIX – *extensão* e *redução* da cultura - deturpam o significado genuíno da educação. Lembremos que o corolário dessas tendências da educação é a massificação e a banalização do ensino. No que diz respeito à escrita e à expressão do pensamento, essas tendências massificantes, são responsáveis por causarem escritas banalizadas que respondem às urgências do momento, às exigências da moda, produzindo uma fala trivial, carente de significado, tornando-se chavões, formulações uniformizadas. Essas manifestações pseudo-literárias mudam permanentemente sem deixar memórias nem fomentar as raízes culturais populares. O jornalista, considerado “o senhor do momento”, substitui o gênio criador,<sup>82</sup> o indivíduo que consegue traduzir as tendências fundamentais de uma cultura, por inúmeros chavões fáceis de serem digeridos rapidamente pelas *massas*<sup>83</sup>, que sempre estão ávidas de consumir as *novidades*.

---

<sup>82</sup> O conceito de gênio, que introduzimos anteriormente, de indivíduo raro e criador, é relevante na concepção nietzschiana dessa primeira etapa de sua obra. Sob a inspiração de Wagner e Schopenhauer – eles os considera realmente indivíduos raros e criadores -, essa noção será apresentada como o oposto do “homem corrente” ou “homem moeda-corrente”, anônimo e impessoal, que é um instrumento de um sistema econômico: “Você nos falou tanto a respeito do gênio (...) nos falou sobre a sua peregrinação penosa e solitária no mundo, como se a natureza só produzisse os contrastes mais extremos; de um lado, a massa no seu sono estúpido e torpe, que se reproduz por instinto, e de outro, muito distante dela, os grandes indivíduos contemplativos, capazes de criações eternas”. *Escritos sobre educação*, p. 111.

<sup>83</sup> Nietzsche introduz uma importante distinção conceitual entre uma cultura de *massa* e uma *cultura* do povo. Na segunda conferência *Sobre os estabelecimentos de ensino*, ele tece importantes reflexões sobre essas duas formas culturais. Como aponta Dias, para Nietzsche: “não confundam **cultura de massa** com **cultura popular**. Elas não são sinônimas: ‘Pela instrução elementar obrigatória para todos, não se chega ao que se chama cultura popular a não ser de uma forma grosseira e artificial’. Segundo Nietzsche, a cultura popular é a que está ligada à terra natal e aos costumes locais (...)”. DIAS, R. M. *Nietzsche educador*, p. 91.

O jornalismo é de fato a confluência das duas tendências analisadas: a ampliação e a redução da cultura dão aqui as mãos; o jornal substitui a cultura, e quem ainda, a título de erudito, tem pretensões à cultura, este se apóia habitualmente nesta trama de cola viscosa que cimenta as juntas de todas as formas de vida, de todas as classes sociais, de todas as artes, de todas as ciências. É no jornal que culmina o desígnio particular que nossa época tem sobre a cultura: o jornalista, o senhor do momento, tomou o lugar do grande gênio, do guia estabelecido para sempre, daquele que livra do momento atual.<sup>84</sup>

Além de questionar a cultura jornalística, Nietzsche considera que as manifestações culturais de sua época constituem uma complexa *miscelânea*, uma mistura grosseira de estilos; trata-se de manifestações carentes de unidade, contraditórias e confusas. Por esse motivo, ele dirige duras críticas à proliferação irrefletida de usos banalizados da linguagem, tomando-os como um sinal de *barbárie*. Lembremos que Nietzsche outorga um sentido peculiar à expressão *barbárie*. Ele considera como bárbaras todas as produções artificiais que se afastam das tendências fundamentais de uma cultura e de um povo. Essa “*barbárie*” é originada pela mistura de diferentes estilos usados aleatoriamente, produzindo uma cultura da moda, “*livresca*” e estéril, permanecendo notadamente afastada das genuínas manifestações da vida de um povo. A educação, especificamente, afasta-se da natureza, os seus métodos baseiam-se na erudição, no jornalismo estético; em resumo, todos os seus métodos “levam consigo o caráter do não-natural e que as mais graves fraquezas do nosso tempo estão justamente ligadas a esses métodos antinaturais de educação”.<sup>85</sup>

Conforme o assinalado acima, um dos principais alvos das críticas nietzschianas nas *Conferências...* é a escrita jornalística. Segundo sua interpretação, nesse tipo de escrita não encontraríamos nem uma opinião imparcial nem uma formulação objetiva de argumentos sobre os fatos que estão sendo descritos. As manchetes jornalísticas, por exemplo, devem ser chocantes, ou até mesmo ‘apelativas’; o seu objetivo primordial está longe de ser a descrição ou a reflexão sobre os fatos que constituem uma *notícia*.

Em resumo, neste primeiro capítulo da nossa dissertação, no qual apresentamos uma visão geral da questão dos valores na modernidade e especificamente na educação da Alemanha moderna, traçamos um panorama da análise nietzschiana dos valores que primavam nessa época e que dominavam os estabelecimentos de ensino em sua totalidade.

---

<sup>84</sup> NIETZSCHE, *Escritos sobre educação*, p. 65.

<sup>85</sup> *Ibidem*, p. 43.

O filósofo detecta o predomínio de valores gregários, utilitários, conservadores. Esses valores são o interesse, a utilidade, a conservação do *status quo*. Domina o mercado, a necessidade de capacitar produtores anônimos para reciclar as engrenagens produtivas. Trata-se do predomínio do quantitativo em detrimento do qualitativo. A criação, o incentivo à cultura, o estímulo ao surgimento de indivíduos raros e criadores está fora de cogitação. Para o olhar clínico nietzschiano, quando ele age como *médico da civilização*, trata-se de uma cultura e uma educação doentias; a sua proposta é uma reformulação integral dessa tendência; tratando de recuperar a qualidade e a resignificação da existência. Após analisarmos o diagnóstico nietzschiano sobre a cultura e, principalmente, sobre a educação na modernidade, a seguir, no próximo capítulo iremos refletir sobre a questão da memória e do esquecimento e a sua importância no processo educacional.

## **CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E ESQUECIMENTO: REPETIÇÃO E CRIAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Neste segundo capítulo, analisamos a abordagem nietzschiana sobre diversas tendências educativas da sua época. O autor denuncia que, na modernidade, predomina uma cultura da memória, uma enfática exaltação da história em detrimento da vida presente. O pensador, perante os exageros do historicismo, valoriza o esquecimento criador. Ele sustenta a necessidade de libertar-se da submissão do passado, valoriza a vida atual, o conhecimento que fertiliza ações, que estimula novas criações.

Uma afirmação corrente na educação é aquela que sustenta que não podemos estabelecer uma separação entre educação e vida, no entanto, na maioria das vezes, vemos a educação cerceando a força vital das pessoas, matando, na verdade, os desejos, os sonhos, as emoções, impondo métodos de ensino que tiram a capacidade de expressão e criação daquele que supõe educar. Com isso, torna-se necessário, trazermos para o processo educacional sugestões que incentivem a força vital, a ousadia, a expressão da liberdade, o amor à vida, a imaginação criadora. Veremos, ao longo deste capítulo, como Nietzsche apresenta propostas para que a educação possa estimular outras capacidades dos discentes, para ultrapassar uma formação centralizada na memória e na razão. O pensador alemão propõe estimular outros aspectos dos discentes, favorecendo as capacidades não-rationais, como emoção, sentimentos, instintos e outros aspectos. Nesse sentido, valoriza a arte, a estimulação de todas as potencialidades artísticas e todas as forças corporais.

### **2.1. Uma cultura que valoriza a memória e a repetição**

Abordamos agora a perspectiva nietzschiana sobre a memória e o esquecimento, analisando a crítica do filósofo ao excesso de memorização nos estabelecimentos de ensino da sua época na Alemanha. Essa cultura da memória valoriza a erudição, a abstração, em

detrimento de outras capacidades vitais. Nietzsche propõe uma formação que tenha como objetivo desenvolver todas as capacidades dos discentes, enfatizando a importância dos aspectos não racionais: emocionais, volitivos, afetivos, instintivos, artísticos. Além disso, sustenta que é importante memorizar dados, estimular a repetição de algumas noções e conceitos, contudo ele valoriza também o esquecimento para ultrapassar a mera repetição e imitação mecânica, para dar lugar ao novo, à criação no processo educativo.

Essa problematização sobre memória e esquecimento está diretamente ligada à questão da produção de valores na educação, já que uma cultura da memória exalta uma transmissão formal do conhecimento; trata-se de uma tendência abstrata, que valoriza a razão, a retenção acumulativa de dados, desqualificando o corpo e o esquecimento criador.

Para esclarecer essa questão, faz-se necessário, realizarmos um breve histórico da *genealogia* da memória<sup>86</sup>, desde seus primórdios. Para tal, começamos abordando a concepção platônica do cidadão modelar que, por outra parte, determina a exclusão dos diferentes<sup>87</sup>, para podermos compreender de que forma a memória era vista naquela época e articularmos essas *raízes* da memória com a supervalorização desta memória nos estabelecimentos de ensino nos dias atuais.

Durante muito tempo, a memória ficou vinculada a explicações míticas ou metafísicas. Lembrar era uma dádiva ou uma doação dos deuses: a lembrança colocava o homem em contato com uma instância extratemporal, com os tempos dos arquétipos, com um passado imemorial. Nesse sentido, Barrenechea<sup>88</sup>, sustenta que mesmo que a memória agisse em um homem específico, não se tratava de uma faculdade individual: o homem que lembrava era apenas um intermediário, um *médium*, pelo qual se expressavam forças mais amplas.

---

<sup>86</sup> Embora o método genealógico tenha sido desenvolvido após a publicação de *Genealogia da Moral*, em 1887, podemos afirmar que já desde a época da II Consideração intempestiva, em 1876, Nietzsche já apresenta ponderações sobre a origem memória, assim como de seu desenvolvimento na Modernidade.

<sup>87</sup> Platão, em *A república*, Livro III, ao falar na educação dos guerreiros, sustenta a necessidade de que a arte seja construtiva, edificante, propondo modelar o caráter de todos os cidadãos; para isso, deveriam ser excluídas as narrações que exaltem aspectos irracionais, emotivos, sensuais: “a fim de que imite para nós a fala do homem de bem e se exprima segundo aqueles modelos que de início, regulamos, quando tentávamos educar os militares”. Cf. PLATÃO. *A república*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1996, 398 a-b, p. 125-6.

<sup>88</sup> BARRENECHEA, M. A. de. Nietzsche e a genealogia da memória social. In: GONDAR, J. et al. (Org.). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra-Capa, 2006, p. 55-6.

Barrenechea, em “Nietzsche e a Genealogia da memória social”, ressalta que, na concepção mítica arcaica, memória e esquecimento se articulam.<sup>89</sup> Contudo, a memória, após essas primeiras interpretações míticas abordadas pelo comentarista, continuou sendo considerada algo sublime, que vinculava o homem a algo essencial, que elevava os mortais até a proximidade dos deuses.

Posteriormente, surge uma interpretação mística, apresentada pelos órficos e pitagóricos. Na seqüência do texto comentado, Barrenechea assinala que:

Essas seitas acreditam na transmigração das almas: o homem é um passageiro da terra, ele faz um percurso doloroso, sofrido pelo mundo, aos efeitos de expiar uma culpa ancestral original. Nesse processo de transmigração, será preciso que o homem lembre dessa culpa, desse pecado inicial, aos efeitos de pagar sua dívida com os deuses.<sup>90</sup>

Vale ressaltar que os órficos constituíam uma seita arcaica que acreditava na possibilidade do homem se libertar da condena do ciclo das encarnações através de rituais purificatórios: dieta, higiene, ascetismo etc. Já os pitagóricos, valorizavam tanto os rituais ascéticos como o cultivo de conhecimentos iniciáticos que lhes permitisse lembrar do mundo inteligível, anterior à vida na terra:

Para Pitágoras, o conhecimento em si era místico porque era adquirido por meio da rememoração da psique de suas experiências anteriores e de seus encontros com o mundo dos deuses e da música cósmica. Pitágoras amava todos os ritos iniciatórios porque, através deles, a psique era levada a lembrar-se, um pouco mais do mundo invisível.<sup>91</sup>

Após os órficos e pitagóricos, Platão retomará algumas teses místicas dessas duas seitas. Para ele, a memória de uma instância metafísica será também libertadora; ela possibilitará, quando tivermos a recordação plena de um passado essencial, a liberação da nossa alma, presa às vicissitudes do corpo e da terra.

Platão retoma e reelabora a teoria da transmigração das almas, concedendo também fundamental importância à memória. Essa tese aparece em diversos diálogos ao longo de sua obra. Lembremos que Platão outorga uma grande importância à memória, como veículo

---

<sup>89</sup> Ibidem.

<sup>90</sup> Ibidem, p. 57.

<sup>91</sup> GORMAN, P. Apud Barrenechea, p. 61.

fundamental do conhecimento. Se nos reportarmos ao Mito de Er, do Capítulo X de *A república*, vemos que o homem, antes de encarnar, bebe da água do rio Lethe e esquece tudo o que viu no outro mundo. Conforme esse singular relato platônico, a tarefa filosófica por excelência consiste na tentativa de relembrar – de chegar à *reminiscência* – desse mundo ideal e esquecido das formas ideais.<sup>92</sup> A perspectiva platônica sobre a memória, que apresentamos aqui de forma sumária, teve grande importância na nossa cultura, determinando na tradição ocidental uma exagerada valorização da memória. Já o esquecimento foi considerado uma falha, uma impossibilidade de *rever* esse mundo essencial das idéias. Não é propósito essencial deste capítulo analisar minuciosamente a concepção platônica de memória. Contudo, será importante esclarecer como sua interpretação de memória e do esquecimento influenciaram nas tendências educativas. Conforme a ótica platônica, a razão está ligada aos processos de memorização e de re-visão do mundo das idéias. Esse mundo ideal está longe do plano concreto; tudo aquilo que pertence ao sensível e corporal é enganoso, ilusório, aparente. Será imprescindível cultivar a razão, a memória, o espírito de abstração, já que no plano *concreto*, sensível, tudo é ilusório. Daí procede também a desvalorização do esquecimento e de tudo o que se vincula ao corpo e aos sentidos. Até a atualidade, até a escola dos nossos dias, as habilidades, as capacidades ligadas ao corpo – já sejam domínios técnicos, afazeres práticos, ou até as potencialidades artísticas – ocupam um lugar secundário na educação tradicional. Veremos, a seguir, a singular interpretação nietzschiana sobre memória e esquecimento, que, ao valorizar outros aspectos do homem, não apenas a razão ou a memória, mas a sensibilidade, a intuição, a vontade, apresenta outras possibilidades para a educação.

## **2.2. Nietzsche: um outro olhar sobre memória e esquecimento**

É importante frisar que Nietzsche realizou profundas análises dedicadas a desvendar as origens da memória, apresentando uma ótica singular, diversa da tradição idealista que apresentamos anteriormente. Afastando-se da interpretação sustentada pela metafísica e pela religião, desde os órficos e pitagóricos, passando por Platão e pelas concepções judaico-cristãs, ele não considerou que a memória fosse um atributo, ou uma faculdade do

---

<sup>92</sup> Cf. PLATÃO. *A república*. Lisboa: Calouste-Gulbenkian, 1996, Cap. X.

homem individual. Ao contrário, ele analisou, principalmente em *Genealogia da moral*, como a memória surgiu devido a condicionamentos sociais. Como esclarece o comentarista já citado, Barrenechea, ao analisar a concepção de Nietzsche na *Genealogia da moral*:

O indivíduo, o animal humano, nos primórdios da civilização, é um bicho que esquece permanentemente. A chave interpretativa nietzschiana consiste em mostrar que a memória e criada, gerada, imposta socialmente, não é uma condição natural desse animal tão singular. Inicialmente, não há nada no homem que precise ser guardado, registrado, acumulado numa “faculdade subjetiva”, já seja a consciência ou a memória. Consciência e memória são frutos tardios, não fazem parte das condições iniciais do homem.<sup>93</sup>

Em *Genealogia da moral*, Nietzsche apresenta uma interpretação sobre o surgimento histórico da memória. Ele localiza, num passado longínquo, ao qual se refere sem a pretensão de estabelecer uma origem cronológica precisa, como sendo numa época pré-histórica.<sup>94</sup>

Na Segunda Dissertação de *Genealogia da moral*, Nietzsche mostra que, inicialmente, o homem era puro instinto, pura espontaneidade, pura exteriorização de forças corporais; esse *bicho humano* não precisava reter nada, só respondia às suas forças orgânicas<sup>95</sup>.

O esquecimento permitia ao homem situar-se diante de todas as circunstâncias como se fosse a “primeira vez”. O esquecimento é próprio de uma natureza instintiva, cujo funcionamento é perfeito, acorde com todas as vicissitudes que acontecem na natureza. Não se trata de uma “falha” da memória, que não reteria alguns fatos do passado. Diferentemente, a memória é secundária, surge muito tardiamente. Portanto, para Nietzsche, o esquecimento consiste na capacidade orgânica de articular-se ativamente com todas as forças da vida; esquecer é condição de possibilidade de jovialidade, esperança, presente. Trata-se de uma forma de assimilar, de digerir ativamente e positivamente as experiências: “o esquecer é uma força, uma forma de saúde *forte* (...)”.<sup>96</sup>

<sup>93</sup> BARRENECHEA, M.A. p. 62.

<sup>94</sup> “Criar um animal que pode *fazer promessas* – não é esta a tarefa paradoxal que a natureza se impôs, com relação ao homem? Não é este o verdadeiro problema *do* homem?”. *Genealogia da moral*, II, cap. 1, p. 47.

<sup>95</sup> *Ibidem*, II, caps. 1-3.

<sup>96</sup> *Ibidem*, II, cap. 1.

Nietzsche mostra que foram necessárias dramáticas circunstâncias para que esse animal esquecido e espontâneo fosse obrigado a criar uma memória. Assim, o esquecimento é próprio do indivíduo que “digere” as suas experiências, sem necessidade de reter nada delas. A memória, por sua vez surge, para Nietzsche, devido a sérias pressões coletivas, a grandes ameaças grupais, talvez, perante grandes problemas – catástrofes naturais, ameaça de grupos inimigos, perigo de animais ferozes etc. – que espreitavam, foi necessário comunicar-se rapidamente através de signos para agir imediatamente. Tornou-se urgente lembrar das consignas coletivas para lidar com esses perigos. Assim, a faculdade mnemônica pode ser considerada como uma violenta transformação das condições iniciais do bicho-homem.<sup>97</sup> Para esclarecer essa situação tão peculiar, o filósofo em *Genealogia da Moral* se pergunta: como foi possível que um animal esquecido gerasse uma memória? Ele conclui que esta memória nasce graças a numerosos castigos, sangue e torturas. Foi necessária muita dor, muito sangue para que o bicho-homem se torna-se um animal-memorioso: “talvez nada exista de mais terrível e inquietante na pré-história do homem do que a sua *mnemotécnica*. “Grava-se algo a fogo, para que fique na memória: apenas o que não cessa de *causar dor* fica na memória”.<sup>98</sup>

### 2.3. O esquecimento e a criação

Como visto anteriormente, a memória para Nietzsche surge por motivos gregários e é inculcada no bicho homem da forma mais violenta e sanguinária. Então, para ele, memorizar continuamente é um peso, uma doença. Em contrapartida, Nietzsche valorizará, conforme esclarece o comentarista Barrenechea, o esquecimento que permite criar, ruminar e digerir as experiências. “Se continuamente recordamos, se permanentemente calculamos, tornamo-nos doentes, estragamos a nossa digestão psíquica. Assim, é necessário que o homem se entregue ao esquecimento”.<sup>99</sup> Esquecer não é um defeito da memória, como

---

<sup>97</sup> Nietzsche se pergunta: “Como fazer no bicho-homem uma memória? Como gravar algo indelével nessa inteligência voltada para o instante, meio obtusa, meio leviana, nessa encarnação do esquecimento?” *Genealogia da Moral*, II, 3, p. 50. Veremos que, na seqüência o autor, responderá que a memória surgiu a partir de métodos terríveis, medonhos.

<sup>98</sup> *Ibidem*.

<sup>99</sup> BARRENECHEA, M. A. op. Cit., p. 69.

assinhalava a tradição metafísico-religiosa. Ao contrário, o esquecimento é condição para o desenvolvimento harmônico de um organismo sadio. Porém, como o homem já não pode viver sem memória, ele lembra quase que continuamente. Mas também tem momentos em que esquecer torna-se indispensável. Trata-se de uma energia plástica que liberta o homem dos pesos do passado, como lemos na *III Consideração Intempestiva*. O esquecimento é uma “força crescendo singularmente a partir de si mesma, transformando e incorporando o que é estranho e passado, curando feridas, restabelecendo o perdido, reconstituindo por si mesmo as formas partidas”.<sup>100</sup>

Agora, consideramos importante analisar algumas imagens presentes em *Assim falou Zaratustra*, onde Nietzsche, numa passagem fundamental, “Das três transformações do espírito”, destacará que o esquecimento é essencial para a criação, para a possibilidade de elaboração de novos valores. Nesse trecho da primeira parte do *Zaratustra*, o filósofo apresenta metaforicamente três momentos diversos, três etapas que percorre o homem, assim como ilustra as três formas como ele lida com os valores: camelo, leão e criança. Para esclarecer as questões da memória e do esquecimento, da repetição e da inovação de valores na educação será importante abordarmos essas imagens dessa passagem do *Zaratustra*.

O momento do camelo implica em carregar pesos do passado. Esses pesos são os valores milenares impostos pela moral, pela metafísica, pela religião. O espírito-camelo conserva valores: carrega fardos no deserto. Ele está atrelado à memória dos parâmetros instaurados por uma tradição milenar; esse camelo simboliza a obediência perante os valores, os dogmas e os axiomas basilares da tradição judaico-cristã: “Muitos fardos pesados há para o espírito, o espírito forte, o espírito de suportaçã, ao qual inere o respeito; cargas pesadas, as mais pesadas, pede a sua força”.<sup>101</sup> O camelo, entendido como espírito de suportaçã, significa a obediência aos valores da tradição ocidental. Essa obediência pode ser sintetizada pelo respeito incondicional a uma pesada imposiçã: “Tu deves”. Ele respeita todos os valores já consolidados. O camelo, memorioso, depende do passado, conserva o já instaurado: lembra tudo o que foi imposto. Embora não esteja

<sup>100</sup> NIETZSCHE, F. *II Consideração Intempestiva*. Da utilidade e desvantagem da história para a vida. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003, 1, p. 10.

<sup>101</sup> NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998, “Das três metamorfoses”.

explícito no trecho de “As três metamorfoses”, é possível inferir que a imagem do camelo alude não só à suportação, à aceitação dos valores já dados, mas à memória, à lembrança de tudo aquilo que é oriundo do passado. Trata-se de uma memória que não inova, que repete, que se contenta com o que já-foi. Obediente, acata o dever, repete os parâmetros de uma tradição imemorial. Ele *não pode esquecer*, ele é um servidor da memória, é um *servo* do tu-deves, um guardião do passado.

Depois, o espírito transforma-se em “leão”, no momento em que se revolta contra todos os valores da tradição, tentando quebrar as velhas tábuas do passado. O leão diz: “Eu quero”, ele é rebelde, ele se opõe a tudo aquilo que lhe foi imposto. A tradição, o passado, se apresenta como um terrível dragão, como um poderoso guardião do que já foi, como o *custódio* de valores ancestrais, que reprimem toda criação, toda inovação, inibindo a vontade criadora, suprimindo todo querer: “Valores milenares resplendem nessas escamas [as escamas do dragão], em cada escama resplende, em letras de ouro, “Tu deves!” Todo o valor já foi criado e todo valor criado sou eu. Na verdade, não deve mais haver nenhum ‘Eu quero!’ Assim fala o dragão”.<sup>102</sup>

O espírito do leão não consegue ainda ser criador, se mantém preso à negação; ainda depende da contestação do passado, continua memorizando o que foi imposto, mesmo que para rejeitá-lo, para contestá-lo. Ele luta pela liberdade diante do dragão dos valores milenares: “Criar a liberdade de novas criações – isso a pujança do leão pode fazer. Conseguir essa liberdade e opor um sagrado ‘não’ também ao dever: para isso, meus irmãos, precisa-se do leão”.<sup>103</sup> A negação dos valores milenares é uma tarefa essencial para depois criar. Trata-se de um confronto com o passado, de uma luta contra a imposição de deveres, para derrocar uma memória que nos aprisiona. Assim, o leão luta contra o passado, contesta os valores eternos; contudo, ainda não pode criar valores, ainda está vinculado à negação, a esse passado que contesta: “Criar novos valores – isso também o leão ainda não pode fazer (...)”.<sup>104</sup>

Finalmente, Nietzsche mostra, nesse processo de transformação do homem, como ele pode tornar-se criança. Afasta-se da conservação e da rejeição. O espírito da criança deixa de estar atrelado ao passado, consegue desvencilhar-se dos valores da tradição.

---

<sup>102</sup> Assim falou Zarathustra. I, Das três metamorfoses, p. 52.

<sup>103</sup> Ibidem.

<sup>104</sup> Ibidem.

Lembremos que o camelo acatava os valores do passado; já o leão contesta esses valores, luta contra eles. Nessas imagens, ainda predomina o passado, ainda regem os condicionamentos do que já foi, de uma tradição imemorial. Acatar e contestar são duas formas de reagir aos valores consolidados pela tradição ocidental. A imagem do leão, violenta, rude, contestando todos os parâmetros do ocidente, ainda é dependente da memória. É preciso leveza, esquecimento, para criar, para abrir-se ao novo, para não depender de nada aquilo que foi instaurado durante milênios: “Inocência, é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer ‘sim’”.<sup>105</sup>

Na figura do espírito da criança, Nietzsche valoriza o esquecimento como condição basilar para criar. Ou seja, só esquecendo o que já aconteceu podemos habitar o presente. Assim, conforme o comentário de Barrenechea, para Nietzsche:

[...] a criança é presentificação, espontaneidade, valoriza o aqui-e-agora; nada tem a ver com a culpa, com pagar dívidas, com saldar contas. Ela glorifica o esquecimento, a afirmação do instante, a recusa dos pesos milenares de uma memória vinculada a culpas e torturas.<sup>106</sup>

Nietzsche ao falar da criança menciona a inocência, que seria próxima da ideia de esquecimento, da possibilidade de não continuar preso aos valores de outrora. A inocência consiste na capacidade de não depender do passado, de não olhar para trás, de não ter necessidade de acatar, nem de negar. Por isso, a criança, sem memória, sem recordações, instaura um tempo, o *seu* tempo, decreta o começo dos começos: o instante, o esquecimento, o novo. Trata-se de começar sem o peso do passado, de deixar de lado tudo aquilo (...) *que precisamente há que esquecer para a alegria da criança*<sup>107</sup>. A criança, sem dúvida, inocente, alegre, esquecida, pode ser vinculada a outra imagem relevante no pensamento de Nietzsche, herdeiro nesse ponto de Heráclito: o jogo. A vida, para além das condenações e punições da moral, da religião e da metafísica, pode ser entendida como uma espécie de jogo. Essa metáfora do jogo envolve exatamente essa possibilidade de criação de novos valores. O fato de brincar, de jogar sem pesos, sem condenações, sem recordações,

<sup>105</sup> Ibidem, p. 53.

<sup>106</sup> BARRENECHEA, M. A. op. Cit., p. 70.

<sup>107</sup> NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral*, III Dissertação, p 67.

permite a liberdade de criar, de inovar. Conforme comenta Fink, ao aludir à criança de Nietzsche: “O jogo é a natureza da liberdade positiva. (...) torna-se manifesto o caráter lúdico e arriscado inerente à existência humana. O espírito criador do homem reside no jogo”.<sup>108</sup>

Entendemos que Nietzsche coloca no último estágio de “As três metamorfoses” a figura da criança vinculada à metáfora do jogo. No entanto, essa menção feita<sup>109</sup> não ocorre na obra *Zaratustra* pela primeira vez. Lembremos que no primeiro período nietzschiano há diversas alusões à criança, que destacam o seu caráter lúdico envolto na metáfora de jogo. Essa interpretação a encontramos principalmente quando Nietzsche tenta demonstrar sua aproximação com a filosofia de Heráclito. Em *A filosofia na época trágica dos gregos*, Nietzsche, ao analisar os filósofos considerados arcaicos, destaca principalmente a figura de Heráclito. Nietzsche valoriza enfaticamente as ideias de Heráclito sobre a sua visão do devir, e principalmente sobre o conceito de jogo, principalmente tal como aparece no conhecido fragmento 52 do filósofo de Éfeso: “Tempo é criança brincando, jogando; de criança o reinado”.<sup>110</sup> O lúdico e a criança, nessa passagem de Heráclito, destacam que o universo é inocente, que não há causalidade, finalidade, imputação, culpa. Tudo nele é gratuito, é acaso, é jogo. Não há penalidades, não há deuses que condenem nem que eximam os homens no seu viver. A vida é entendida como um jogo inocente que se faz e se desfaz permanentemente, em que tudo é possível, em que nada está dado ou predeterminado. Por isso, é possível esquecer o que já foi, o passado, pois a cada momento, tudo começa, tudo recomeça; como um jogo, como uma grande brincadeira de criança. Essa criança é esquecida, inaugura tempos, não repete, não imita. É uma roda que gira sobre si mesma, é uma afirmação plena pois tudo está por começar, a cada instante. Não há lembranças, pois não há passado, apenas um presente a ser percorrido.

Neste item apresentamos uma visão panorâmica da importante passagem de “As três metamorfoses do espírito”. Sem dúvida, trata-se de um texto de enorme riqueza, de grandes possibilidades interpretativas, cuja análise exaustiva não é a proposta do trabalho que aqui

<sup>108</sup> FINK, E. *A filosofia de Nietzsche*. Lisboa: Ed. Presença, 1983, p.77.

<sup>109</sup> Encontramos a primeira citação sobre a criança e a relação com Heráclito, já na primeira obra de Nietzsche *O nascimento da tragédia*, onde nas últimas páginas já demonstra uma aproximação com a ideia do jogo lúdico apresentado pela imagem da criança de Heráclito que é adaptada para a filosofia nietzschiana.

<sup>110</sup> HERÁCLITO. Fragmentos. In: Os pré-socráticos. Col. Os pensadores. São Paulo, Abril cultural, 1991, aforismo 52.

estamos desenvolvendo. Por isso, agora, para avançarmos na nossa dissertação, destacamos apenas as conotações desse texto para a questão dos valores e da memória e o esquecimento na educação. Vimos que as imagens do camelo e do leão representam estágios do homem em que ainda está vinculado à memorização dos valores do passado. Já a criança representa o esquecimento desses valores, a supressão dos pesos da moral, da religião e da metafísica ocidentais. Para Nietzsche, a criança coloca a memória face ao futuro e à criação. Então, lembrar, nesta perspectiva, não está vinculado ao pagamento de dívidas, mas à leveza de reter apenas o necessário para gerar o novo. Em resumo, nestas relevantes imagens que desenvolvemos sumariamente, é possível extrair importantes sugestões para a questão educativa. O esquecimento é revalorizado, não é uma falha, uma falta; mas trata-se de uma condição para a criação; esquecendo podemos dar lugar ao novo. Numa educação memorialista, conteudista, isso parece banido; vejamos então as propostas nietzschianas que revalorizam o fato de esquecer no processo educativo.

#### **2.4. Memória e esquecimento na concepção educativa de Nietzsche**

Como exposto anteriormente, neste trabalho o nosso objetivo é analisarmos as críticas e propostas realizadas por Nietzsche à educação na sua época e aos métodos educacionais neles presentes. Além disso, visamos resgatar a atualidade do seu pensamento, que mesmo após um século ainda mantém-se vigente, contribuindo para analisar o sistema educacional dos nossos dias.

É possível sustentar que ainda hoje a educação está pautada em aspectos quantitativos, e, em muitos casos, sem preocupar-se pela qualidade, pela excelência. Vemos alunos sendo adestrados em prol de objetivos puramente pragmáticos como a produtividade, o lucro etc. Atualmente assistimos a educação dos nossos dias enveredar por um caminho que privilegia principalmente o resultado, a produção, a técnica, e muitas vezes esquece o qualitativo, a singularidade.

Partindo das idéias de Nietzsche, analisamos a possibilidade de consolidação de uma educação que seja instrumento de mudança social, gerando sentido e, sobretudo, possibilitando o desenvolvimento de indivíduos criativos. O mundo muda e os conceitos

sobre ele não são imutáveis. Essa perspectiva dinâmica foi contestada pelas concepções metafísicas e religiosas, contudo, este novo milênio tem mostrado que a segurança que as *verdades* oriundas dessa tradição ocidental ficaram sem sustentação, já que na atualidade assistimos à vertigem das mudanças sociais, econômicas, políticas etc e à ausência de parâmetros universalmente aceitos.

Veremos, principalmente no terceiro e último capítulo, que educar-se, para Nietzsche, está vinculado à capacidade de deixar surgir o *mais próprio*. Cada indivíduo para chegar a ser si mesmo deve ir contra a natureza imposta, contra si mesmo. Educar-se a si mesmo e contra si mesmo. Mas, por fim, chegar a ser o que se é, atingir o ponto central de cada um, para além das imposições de cada época<sup>111</sup>.

Nietzsche, longe de postular técnicas pedagógicas ou fórmulas educativas<sup>112</sup>, propõe um alto ideal de formação, de autoformação. Para ele, o grande mestre deve ser um criador, que convoca outro criador a fugir das imposições do momento e tecer um estilo autêntico, mostrar o próprio, a sua voz única e irrepetível.

No entanto, diante da exagerada valorização da memória presente nos estabelecimentos de ensino, abordada na *Segunda Consideração Intempestiva*, Nietzsche valorizou os aspectos salutares do esquecimento e sua importância para todo ser vivo, assim como questionou o excesso de memória e suas conseqüências negativas para os homens.

Para o filósofo, este excesso de memória levaria a um envelhecimento e a um cansaço da vida, pois inviabilizaria não só o esquecimento (que conferiria ao homem a capacidade de criar algo original) como a uma presentificação do passado, do que foi. Sendo assim, Nietzsche na *II Consideração Intempestiva* afirma que os animais ensinam ao homem uma grande lição: a de que é possível viver feliz sem lembranças, mas que é impossível viver sem o esquecimento.<sup>113</sup>

Nietzsche sustenta que a sociedade ocidental de sua época vive um momento de negação da vida, uma vez que a educação está voltada prioritariamente para o acúmulo

---

<sup>111</sup> Cf. Nietzsche, F. *Escritos sobre Educação*, III Consideração Intempestiva. Schopenhauer educador. A relevante proposta nietzschiana, que guia toda sua concepção educativa, será apenas mencionada neste capítulo, já que o seu tratamento mais minucioso será realizado no terceiro capítulo.

<sup>112</sup> “Não prometo quadros e novos horários para os ginásios e as escolas técnicas (...)”. cf. *Escritos sobre educação*, 2º. Prefácio, p. 46.

<sup>113</sup> Nietzsche, na *Segunda consideração intempestiva*, destaca como o animal se instala plenamente no presente, sem pesos do passado, vivendo a-historicamente. Cf. p. 8.

excessivo de memória em detrimento da potencialização da ação e da criação. Este valor da memória é inculcado na criança desde o começo da infância pela escola, principalmente quando esta começa a frequentar o ambiente alfabetizador, por meio de métodos pautados na memorização mecânica de conteúdos, de frases prontas, que, em sua maioria se encontram distantes, descontextualizados da fala e ação cotidianas das crianças.

Com isto, ao deixar a escola, o discente já teve limitado, restrito, cerceado o seu potencial criativo e, como contrapartida, desenvolveu as características consideradas importantes para inserir-se na engrenagem da sociedade em que vive, para tornar-se um produtor aproveitável pelo sistema capitalista. Assim, na passagem pelos estabelecimentos de ensino, muitas vezes o discente vê ameaçado seu potencial criativo; toda uma cultura da memória tentará lhe impor verdades prontas, previamente estabelecidas, inibindo sua capacidade de experimentar o novo, de criar a partir de suas experiências pessoais. Será um repetidor do memorizado, um imitador de noções conhecidas.

Para o autor, instruir sem vivificar é um saber no qual a atividade adormece<sup>114</sup>. O excesso de memória e história pode levar ao enfraquecimento do homem ao não lhe permitir o hábito saudável do esquecimento e, por isto, leva-o à fossilização do presente, inviabilizando a ação e o potencial criativo. Por isto, o homem ativo só olha o passado para compreender o presente e projetar o futuro.

Reduzir o ser humano à razão significa deixar de captar toda a complexidade que o caracteriza. Significa, ainda, negligenciar além da imaginação e da intuição, os sentimentos, os desejos, o afeto, o corpo, o prazer, fatores fundamentais para incentivar a construção de conhecimentos e a criação de valores. No desenvolvimento posterior desse capítulo, veremos a importância que Nietzsche outorga ao esquecimento, ao desenvolvimento das capacidades criativas dos discentes, à possibilidade de gerir o novo diante das situações concretas da própria vida. Analisaremos principalmente como o filósofo destaca a importância do ensino da língua oral e escrita no ginásio para favorecer as possibilidades expressivas dos discentes, ao lidarem artisticamente com a língua materna.

---

<sup>114</sup> 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. 29.

#### 2.4.1. Memória e esquecimento no ensino da língua: a lembrança do passado clássico, o esquecimento das modas impostas e do “jornalismo estético”

Neste item abordamos como, para Nietzsche, a memória e o esquecimento, repetição e criação estão presentes na educação. Para além das reflexões gerais do autor sobre a Memória e a História, desenvolvidas na II *Consideração Intempestiva*, de sua crítica geral à erudição e a uma cultura que abusa da memória e da retenção mecânica de dados, é possível encontrarmos uma análise específica da memória e do esquecimento nos Estabelecimentos de Ensino. Na *Segunda Conferência sobre os estabelecimentos de Ensino*, o filósofo apresenta uma das suas análises mais minuciosas e detalhadas sobre alguns aspectos do ensino do ginásio de sua época. Ele aborda a maneira em que é ensinada a língua. Nesse sentido, podemos ver que ele detecta duas formas de lidar com a língua: uma, atrelada a modelos impostos, e à repetição de cânones do passado e outra, em que é levada em conta a sua dimensão artística, em que o discente é capacitado, após uma rigorosa disciplina, para criar, para produzir novas formas tanto na língua escrita quanto na língua oral.

Para Nietzsche, é fundamental que o discente saiba escrever adequadamente, saiba falar corretamente. Lembremos que ele é filólogo de formação; para ele, é essencial o domínio da língua materna. É fundamental o contato artístico com a própria língua, por isso o autor dos *Escritos sobre educação* conclama os discentes a *levar a língua a sério!*: “Aquele que não chega ao sentimento de um dever sagrado para com ela, este não tem mais em si o germe que convém a uma cultura superior”.<sup>115</sup>

Também é primordial o conhecimento das línguas clássicas, o grego e o latim, que são a matriz de todas as línguas modernas, constatando “a imensa seriedade com a qual os Gregos e os Romanos consideravam e tratavam a língua desde a adolescência.- Não se poderia deixar de reconhecer o seu valor de modelo num ponto tão importante (...)”.<sup>116</sup> Assim, o contato com a cultura clássica permite vislumbrar os aspectos artísticos das línguas, as suas nuances, as suas múltiplas possibilidades expressivas. O discente que

<sup>115</sup> *Escritos sobre educação*, II Conferência..., p. 69.

<sup>116</sup> *Ibidem*, p. 74.

avance no domínio das línguas clássicas, e que também conheça a própria língua, estará capacitado para expressar-se de forma correta, poderá manifestar o seu pensamento de forma articulada e rigorosa, mas também poderá apresentar os seus próprios pontos de vista, manifestar de forma artística as suas próprias ideias. Ele poderá tornar-se um criador, um forjador dos seus pensamentos e dos próprios meios expressivos. Contudo, o autor das *Conferências* percebe que, no ginásio da época, tanto as línguas clássicas quanto o alemão são ensinados de uma forma prosaica, artificial, tediosa, anti-artística e anti-didática. Como é ensinada a língua no ginásio da época de Nietzsche?

O autor vai sintetizar as duas formas dessa lida com a língua, no ginásio de sua época: 1) o ensino da língua alemã; 2) o ensino das línguas clássicas. No ensino da língua alemã há um expediente consolidado ao longo dos tempos: a *composição alemã*. Trata-se de um exercício em que os discentes são estimulados a escrever partindo de temas previamente determinados. Eles devem produzir textos sobre temas específicos. Eles são induzidos a apresentarem as suas “próprias ideias”, falando de questões aparentemente instigantes, interessantes para esses jovens: “A composição alemã é um apelo à individualidade (...)”.<sup>117</sup> Acredita-se que, exigindo dissertar sobre o tempo, as férias, a família, os esportes, a atualidade, a política, a cultura e outros temas pré-determinados, esses alunos poderiam expressar-se *livremente*. Também são propostas redações sobre obras poéticas, sobre questões éticas, sobre personagens históricas para realizar uma descrição, análise e “pintura de caracteres”.<sup>118</sup> Todos esses temas são pouco interessantes, “antipedagógicos”. Esses discentes, geralmente imaturos, pouco preparados, ainda sem terem desenvolvido seu pensamento e opinião sobre as questões propostas, geralmente apelarão aos chavões da época, às maneiras de escrever determinadas pelo jornalismo estético, por padrões pré-estabelecidos. Sem dúvida, nessa condição, os discentes são produzirão obras superficiais, afetadas, carente de todo sentido artístico, com “a total ausência de estilo, um modo de se expressar não refinado e sem caráter ou tristemente grandiloquente, a perda de todo cânone estético, a voluptuosidade e anarquia e do caos, em suma, os traços literários do nosso jornalismo (...)”.<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> Ibidem, p. 71.

<sup>118</sup> Cf. DIAS, R. M. p. 97.

<sup>119</sup> *Escritos sobre educação*, Segunda Conferência..., p. 73.

Nesses exercícios de “redação alemã”, predomina uma cultura da memória, da repetição, mesmo que a proposta seja estimular a criação e a autonomia. Para alunos despreparados e imaturos só resta a imitação, a repetição das convenções da época. Agrava-se esse panorama quando o professor exige dos alunos uma pretensa originalidade e criatividade. Ele reprova aqueles que não preenchem os cânones pré-estabelecidos de *originalidade* e *domínio* da língua. Quais eram esses cânones na Alemanha de Nietzsche? Os cânones impostos pela ciência histórica – pelos modelos abstratos e eruditos –, pelo jornalismo estético, isto é, por uma língua afetada, superficial, dependente dos modismos da época. Portanto, os alunos eram cerceados na sua criatividade e autonomia; eles deviam repetir os modelos vigentes no momento. Domina, então, a memória, a repetição, a imitação burocrática e tediosa.

Em segundo lugar, Nietzsche analisa como são ensinadas as línguas clássicas no ginásio da Alemanha Moderna. Também, nesse sentido, encontramos o predomínio de uma cultura da repetição e da memorização em detrimento de uma cultura do esquecimento e da criação. A responsabilidade desta deturpação para lidar com as línguas clássicas é oriunda dos próprios filólogos da época: “todo comentário intrépido e toda paráfrase dos nossos professores de filologia não são senão um salto ao vazio”.<sup>120</sup> Eles não lidam com as línguas clássicas de uma forma criativa, vital; eles consideram as línguas clássicas como *mortas*, como expedientes de um passado perdido, que devemos reter, memorizar, guardar, mas que nada tem a ver com o presente: “se usa dela como se fosse uma língua morta e como se não houvesse nenhuma obrigação em relação ao presente e ao futuro desta língua”.<sup>121</sup> Esses eruditos, “especialistas da língua”, deixam de lado as possibilidades criativas das línguas clássicas. Ocupam-se nas minúcias ortográficas, nas declinações, nos aspectos técnicos e eruditos da língua. Não são capazes de ver a grandiosidade estilística dos clássicos; não retêm a beleza artística do grego e do latim que, sem dúvida, influenciam a riqueza da língua alemã dessa época. Não é possível tratar o idioma como se estivesse morto, pois “a cultura começa justamente quando se começa a tratar o vivo como vivo (...)”.<sup>122</sup> Na contramão dessa proposta criativa, esses eruditos *dissecam a língua* como se fosse um corpo morto para analisa-lo em suas mínimas partes, como se fossem anatomistas.

---

<sup>120</sup> Ibidem, p. 79.

<sup>121</sup> Ibidem, 70.

<sup>122</sup> Ibidem.

Contudo, a língua é um corpo vivo, mesmo os clássicos, o latim e grego, oriundos do passado, contém inúmeras sugestões para o presente. Temos que considerar a língua como algo vivo, os clássicos e a língua materna devem ser entendidos como um “*organismo vivo*, como assinala Dias ao falar da concepção nietzschiana da língua, infinitamente complexo, mas ainda assim um organismo. Tem dentro de si uma força vital e certos poderes de absorção e crescimento”.<sup>123</sup>

Como alternativa a essa cultura da memória e da repetição de um passado morto, tanto na “redação alemã” como na “filologia científica”, Nietzsche sustenta o “adestramento lingüístico”, uma dura disciplina que leva os estudantes a levarem a própria língua e a língua clássica a sério. Não se trata da *domesticação* imposta pela repetição dos modelos do passado ou das imposições do jornalismo estético; trata-se do estudo rigoroso desses clássicos e da língua alemã. Nietzsche sugere que os clássicos greco-romanos devem ser estudados minuciosamente, linha após linha; os discentes devem tentar repetir um mesmo pensamento de diversas formas. Assim, eles poderão, após um longo exercício, apropriar-se, dominar a língua. Eles irão se recusar a adotar as expressões herdadas do “jornalismo estético”, tampouco repetirão as fórmulas pré-determinadas por uma filologia abstrata e afastada da sua experiência. Trata-se de um árduo caminho: “o caminho penoso da língua, e não pela ciência lingüística, mas pelo adestramento lingüístico”.<sup>124</sup> Para esclarecer a sua visão sobre a disciplina que exige o domínio da língua, o autor apela à imagem da *marcha*: “(...) se percebe que os movimentos artificialmente estudados se tornaram um novo hábito e uma segunda natureza, e que a segurança e a força que tinha outrora retornam (...) acompanhadas de um certo garbo: sabe-se então como é difícil marchar e se pode zombar do empírico grosseiro ou do diletante da marcha com seus gestos elegantes (...)”.<sup>125</sup> A imagem da *marcha*, ligada ao domínio rigoroso e penoso da língua articula-se com as ideias que o filósofo exprime na sequência: é fundamental a mais dura *disciplina* para dominar a língua e, posteriormente, estar apto para criar a partir dela. Essa disciplina se obtém através da mais rigorosa *obediência* e do *hábito* permanente. Ao

<sup>123</sup> DIAS, R. M. *Nietzsche educador*, p. 95.

<sup>124</sup> NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*, p. 70.

<sup>125</sup> *Ibidem*, p. 77.

exercitarmos duramente no domínio da língua estaremos preparados para criar e desenvolver a “cultura verdadeira e autêntica, que é sobretudo obediência e hábito (...)”.<sup>126</sup>

O domínio da língua, da arte de escrever e falar exige um longo treino, um duro preparo. Mas, quais seriam as indicações do autor para avançarmos no domínio da língua? Nietzsche sugere como forma de *adestramento* na língua materna realizar exercícios de tradução. É necessário lidar com outras línguas, tentar decodificar os pensamentos de outros idiomas, passar esses pensamentos para o idioma próprio, assim como realizar o procedimento inverso: partir do próprio idioma e encontrar uma adequada expressão em idiomas alheios. Esse treino incessante permitirá o domínio da língua, capacitando assim, a partir desse controle rigoroso da fala, para a criação de novas formas de expressão: “Estes magníficos exercícios de tradução de uma língua para outra, que podem fecundar da maneira mais salutar o sentido artístico da própria língua (...)”.<sup>127</sup>

Em resumo, Nietzsche mostra de forma clara e detalhada, principalmente na *Segunda Conferência sobre os estabelecimentos de ensino*, duas possibilidades diversas do ensino da língua: uma, repetitiva e burocrática, presa à memória de fórmulas do passado e outra criativa, que a partir do contato sério e rigoroso com as línguas clássicas e com a língua materna permita inovar e criar novas formas de expressão. A redação alemã, os temas de redação alemã repetem fórmulas do jornalismo estético, da erudição vazia cientificista e de uma filologia morta. Predomina nesses expedientes pedagógicos do ginásio moderno alemão uma cultura da memória e da repetição. Pelo contrário, um adestramento no rigoroso domínio da língua materna e das línguas clássicas permitirá fugir da banal memorização e repetição; a memória da própria língua e dos clássicos permitirá também o exercício salutar do esquecimento que levará a criação de novas formas de expressão, tanto na língua falada quanto na língua escrita.

---

<sup>126</sup> Ibidem.

<sup>127</sup> Ibidem, p. 81. Dias comenta outros tipos de exercícios que permitirão que o aluno interessado pela escrita possa tornar-se um escrito. Nesse sentido alude ao aforismo 163 de *Humano demasiado humano*, no qual Nietzsche sugere: “escrever mais de 100 ensaios de uma ou duas páginas, em que toda palavra supérflua seja banida; exercitar-se diariamente na redação de novelas (...) recolher e descrever infatigavelmente tipos, caracteres; contar e ouvir contar, observando o efeito produzido; viajar como um paisagista, um pintor de costumes (...) Consagrem-se dez anos a esse exercício variado, e então o que foi criado na oficina poderá se apresentar à luz da rua”. Cf. DIAS, R. M., p. 98.

## CAPÍTULO III –UMA EDUCAÇÃO PARA A VIDA E PARA A CRIAÇÃO PERMANENTE

“Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelam o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência, algo que resiste absolutamente a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixe compacto e rígido: teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores”.

(NIETZSCHE, Friedrich. *III Consideração Intempestiva*, Schopenhauer educador, 1).

### 3.1. O ideal educativo nietzschiano: “chegar a ser o que tu és”

Educar-se, na ótica nietzschiana, tem a ver com a capacidade de deixar ser o mais próprio. Cada homem sabe, no mais profundo do seu *ser*, que ele é algo inédito na natureza, algo que nunca mais poderá repetir-se: “No fundo, todo homem sabe muito bem que não se vive no mundo senão uma única vez, na condição de único, e que nenhum acaso, por mais estranho que seja, combinará pela segunda vez uma multiplicidade tão diversa neste todo único que se é (...)”.<sup>128</sup> Essa singularidade, essa condição única, original de cada homem deve ser tomada em conta pela educação. Diante das exigências massificantes de sua época, Nietzsche levanta a sua voz para resguardar a singularidade de cada homem; é necessário educar para que aflore o mais genuíno de cada um, pois cada homem é um “milagre irrepetível (...) único e original em cada movimento dos seus músculos, e mais ainda, que ele é belo e digno de consideração segundo a estrita coerência da sua unicidade, que ele é novo e incrível como todas as obras da natureza (...)”.<sup>129</sup>

Contudo, Nietzsche estava ciente de que não é fácil deixar surgir o que é próprio; cada indivíduo para chegar a ser si mesmo deve lutar contra a natureza imposta, contra a

<sup>128</sup> *II Consideração intempestiva*. Schopenhauer educador, p. 138.

<sup>129</sup> *Ibidem*, p. 138-9.

sua própria época, contra si mesmo. Educar-se a si mesmo e contra si mesmo. Mas, por fim, chegar a ser o que se é, atingir o ponto central de cada um, para além das imposições de cada época. Veremos, posteriormente, como se dá essa luta contra si mesmo, contra a época.

Nietzsche, longe de postular técnicas pedagógicas ou fórmulas educativas, propõe um alto ideal de formação, de autoformação. O grande mestre deve ser um criador, que convoca outro criador a fugir das imposições do momento e forjar um estilo autêntico, mostrar o próprio, a sua voz única e irrepetível. Vejamos que o autor das *Intempestivas* resgata, desde o início, a singularidade dos discentes: cada homem é único. Contudo, logo alerta para os perigos de cada época: a possibilidade de perder-se, de esquecer o que é próprio. Imediatamente surge a necessidade de que os mestres, que os verdadeiros educadores possam, antes que impor conceitos, técnicas, verdades, alheias, tornar-se *libertadores*: “Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelam o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência, algo que resiste a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixe compacto e rígido: teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores”.<sup>130</sup>

Atendendo a essa condição única e singular de cada homem, Nietzsche não pretende impor *verdades* nem *decretar* valores válidos universalmente. Ele convoca ao arriscado exercício da singularidade, da criação dos próprios caminhos. Se Nietzsche sustentasse que há valores válidos para todos, sua crítica aos valores decadentes da modernidade careceria de sentido, cairia numa situação aporética, auto-contraditória, pois ele estaria agindo exatamente do modo como critica. Ao contrário, Nietzsche afirma ser possível escolher os próprios valores, mas lembra que a criação dos próprios parâmetros acarreta responsabilidade, riscos extremos de agir autenticamente em uma época inautêntica, em que predominam os valores do rebanho, do último homem.

Uma importante comentadora de Nietzsche, Rocha atesta que a idéia de formação, de cultivo de homens criadores, entrelaça-se de tal forma com a educação “a ponto de ambos os termos terem se tornado quase sinônimos”.<sup>131</sup>

---

<sup>130</sup> Ibidem, p. 141-2.

<sup>131</sup> ROCHA, Silvia Pimenta. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: BARRENECHEA, M. A. et al. (Org.). *Nietzsche e os gregos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 267.

Em seu artigo, *Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação*, Rocha problematiza a idéia de *formação*, que é fundamental para muitas correntes da educação, articulada como a proposta nietzschiana de um indivíduo que pode ser criador, forjador de si mesmo. Ela objeta, seguindo a interpretação do filósofo alemão, conceitos importantes da tradição – como *humanitas*, *paidéia* etc. – que aludem a que cada homem seria *educável*, que estaria prestes a ser *formado*, conforme a sua *natureza*, que seria desenvolvida, aperfeiçoada pelo processo educativo.<sup>132</sup> Mas, Rocha afirma que não há tal natureza. Para Nietzsche, não há um *sujeito* essencial que seria educável. Então, como poderíamos falar, ainda, em uma pedagogia nietzschiana, em uma proposta educativa no pensador alemão. Não estaríamos beirando a antipedagogia? Ou autor não questionaria toda proposta de educar? É importante sublinhar que Nietzsche sustenta que o homem não se *forma*, justamente por que carece de qualquer essência, forma ou natureza *a priori*. Por isso, não há formação possível, mas uma dinâmica de transformação. O que é o homem, na ótica nietzschiana? Um puro devir, um processo que não finda, o *eu* seria apenas uma palavra que alude ao jogo de impulsos, à totalidade beligerante que age em cada homem. Nietzsche, neste ponto é radical, não há “sujeito”: o *sujeito*, na sua interpretação, não é mais do que uma ficção. Muda a cada instante a sua trajetória, carrega em si suas impressões, marcas, afetos e tropeços para logo se transformar. No processo de transformação, de “chegar a ser o que se é”, o homem é multifacetado, imprevisível. Como aponta Rocha, para Nietzsche, o ser humano se transforma em um processo imanente:

Assim, a fórmula do tornar-se quem se é não pode ser compreendida como um percurso que conduz a atualização de uma essência. Ela não é da ordem de um imperativo ou de um projeto, que deveria guiar a vida como um princípio transcendente, mas é antes a idéia de um processo imanente.<sup>133</sup>

Tal perspectiva a respeito do *sujeito* termina por favorecer os aspectos contingenciais, ou mesmo acidentais: a cada passo uma transformação se efetua, o devir de um novo *eu pontual* que emerge num instante infinitesimal. Neste ponto, é importante

---

<sup>132</sup> “Ao longo de sua história, a educação está estreitamente vinculada ao conceito de formação, a ponto de ambos os termos terem se tornado quase sinônimos – como ilustram as noções de *paidéia*, *Bildung* ou *humanitas*”. Ibidem.

<sup>133</sup> Ibidem, p. 270.

aludir a outra comentarista, Dias, que concorda com Rocha, ao destacar o aspecto *proteiforme e imprevisível* e não substancial do *dito eu*, na concepção de Nietzsche. De tão provisório e circunstancial, o eu poderia ser considerado como uma *máscara*, como uma veste ocasional, da qual nós desfazemos instante após instante: “O ‘eu’ a que Nietzsche se refere é algo que se almeja e se supera, e não uma substância fixa. Assim, não existe para Nietzsche um ‘**verdadeiro eu**’, pois ninguém pode estar certo de ter-se despojado de todas as suas máscaras. Por trás de cada máscara, há sempre muitas outras máscaras (...)”.<sup>134</sup>

Após apresentarmos essas ponderações de Rocha sobre o processo educativo, entendido como transformação e aludir às reflexões de Dias sobre o caráter mascarado do homem, retomamos a reflexão sobre a problemática educativa no pensamento de Nietzsche. Como poderia existir, para Nietzsche, uma educação que nos permita ser o que somos? Para responder essa questão, somos deslocados da análise de uma educação que favorece todo o fim determinado e passamos à transformação que se estabelece num processo *perene*. As divergências entre formação e transformação se estendem aos valores e ao conhecimento dado nas escolas. A lógica da formação favorece um saber específico, universal, e principalmente os valores que estes carregam. Ao analisar a possibilidade de uma pedagogia da transformação, Rocha vê que existem muitos problemas na escola, muitas vezes dominada pela lógica do universal, da padronização e da *formação de um pretense eu*. Propõe-se uma pedagogia do singular. Uma educação não pautada apenas na memorização, mas no improviso, na criação, na difícil adoção de caminhos novos. Opção pelo esquecimento? Talvez. Mas sem banir completamente a memória. Não é possível sustentar apenas uma inabilidade em memorizar; o esquecimento seria compreendido como uma faculdade ativa na medida em que inibe o passado como obstáculo à transformação. Seria importante encontrar o equilíbrio necessário entre lembrar e esquecer, entre repetir e inovar. Nesse sentido, será fecundo a análise sobre o desenvolvimento do *próprio* e a renovação da cultura e a educação, que abordamos na seqüência.

---

<sup>134</sup> DIAS, R. M., p. 68.

### 3.2. O próprio e a renovação da cultura: o gênio e a educação

Conforme já analisamos no presente trabalho, Nietzsche faz duras críticas à “domesticação” (*Zähmung*) imposta pelas instituições de seu tempo aos discentes, tornado-os seres de rebanho, apenas repetidores de noções e técnicas para serem incorporados ao mercado. Em contrapartida, ele destaca o grande valor de um duro “adestramento” (*Züchtung*) que poderia levar esses alunos à criação, à produção da verdadeira cultura. Isto não significa que ele negue a importância de uma educação direcionada à sobrevivência representada, por exemplo, pelo ensino dado nas escolas técnicas. O autor concorda com a necessidade de um preparo técnico e básico para o desempenho das funções mais práticas.<sup>135</sup> 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 apenas 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 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.<sup>136</sup> Esta modalidade de formação educativa não tem na cultura 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 entre os homens, 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” (heterotélica, isto é, que não se configura como um fim em si mesma, mas como um *meio* para a produção da vida) visa, na verdade, a manutenção do *status quo*;

---

<sup>135</sup> “Não vão com isso crer (...) que eu quero mitigar os elogios às nossas escolas técnicas e às nossas escolas primárias importantes (...) os estudantes que se instruem nas melhores escolas técnicas da nossa época estão perfeitamente autorizados a ter os mesmos direitos que se tem o costume de atribuir aos alunos dos ginásios no final dos estudos (...)”. *Escritos sobre educação*, p. 106.

<sup>136</sup> Cf. Dias, Rosa. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 2003.

ou seja, a formação de pessoas úteis aos ditames de seu tempo. Essa educação é conservadora, não é criativa, não fomenta o avanço da cultura nem a renovação dos valores.

Evidentemente, tais pessoas não desenvolvem o pensamento crítico-reflexivo, razão pela qual podem muito bem se adequar aos padrões e necessidades da sociedade em questão. Nietzsche contrapõe a esta “domesticação” um tipo de *adestramento* (*Züchtung*) *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".<sup>137</sup>

Em oposição às premissas pedagógicas nietzschianas, a *elevação cultural* com intuito de modelar o gênio, a exceção, dá lugar, nos estabelecimentos de ensino da época do autor, 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. Este critério ainda impera na atualidade, tornou-se dominante desde a 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 capazes de fomentar o avanço da cultura e por isso deveriam existir apenas algumas instituições de ensino superior destinadas a essas minorias. 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.

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.

---

<sup>137</sup> Ibidem, p. 86

Cabe ressaltar que, ao demonstrar interesse por este segmento tão minoritário, podemos ver o quanto Nietzsche antevia questões atuais, no caso a problemática da *diferença*, ao se preocupar com a educação que seria dada àqueles com aptidões especiais, numa época em que pouco ou nada era dito sobre tais singularidades. Ainda a despeito do lugar de cada um enquanto indivíduo único, 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.<sup>138</sup>

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 em que cada discente poderia desenvolver todas as suas faculdades. Neste ponto, ele alude a duas tendências educativas de sua época: uma delas que pretende desenvolver uma força principal, uma capacidade primordial, deixando em um segundo plano o fomento das outras condições do discente: “Uma exige que o educador deva imediatamente reconhecer o ponto forte dos seus alunos e dirigir então todas as energias, todas as forças e todo o raio de sol sobre este ponto, a fim de levar à maturidade e à fecundidade esta única virtude.”<sup>139</sup> Já a outra tendência tenta harmonizar essas diversas condições: “A outra máxima quer, ao contrário, que o educador tire partido de todas as forças existentes, as cultive e faça reinar entre elas uma relação harmoniosa”.<sup>140</sup> Por sua vez, Nietzsche cogita a possibilidade de fugir dessas duas alternativas: o homem não precisa cultivar uma única força de forma excludente ou desenvolver um conjunto de forças, de forma equilibrada e proporcional. Para o autor dos *Escritos sobre educação*, é possível que uma força principal, assim como o centro de um sistema solar, se articule com outras forças que giram em torno dela. Nietzsche pensa que um docente-filósofo: “poderia (...) não só descobrir a força central, mas também impedir que ela agisse de maneira destrutiva com relação às outras forças; eu

---

<sup>138</sup> MELO SOBRINHO, N. C. de. A pedagogia de Nietzsche. In: NIETZSCHE, F. *Escritos sobre Educação*, p. 28.

<sup>139</sup> NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*, III Consideração intempestiva, p. 143.

<sup>140</sup> *Ibidem*.

imaginava que sua tarefa educativa consistiria principalmente em transformar todo homem num sistema solar e planetário que me revelasse a vida, e em descobrir a lei da sua mecânica superior”. Em outras palavras, o docente filósofo poderá tirar partido da condição fundamental do discente, mas sem deixar de desenvolver as suas outras condições, mesmo que não sejam tão relevantes como essa capacidade central.

Voltando à questão da formação do sujeito singular, destacamos que, na última fase de seus escritos, Nietzsche ainda retomará essa problemática de formar homens raros, singulares, geniais, em contraposição a uma educação vulgarizada, banalizada, feita para uniformizar, para tornar todos os homens produtores anônimos, integrantes do rebanho ao serviço do mercado: “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”.<sup>141</sup>

Na verdade, Nietzsche visava sim aquele “adestramento” disciplinar, ele considerava imprescindível o rigor na educação 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, conforme interpreta, Noeli Correa, tradutor de *Escritos sobre Educação*:

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 que é necessário colocar o aluno em contacto e orientá-lo no estudo dos ‘espíritos superiores’ (...).<sup>142</sup>

Os grandes gênios do passado não tiveram estabelecimentos de ensino adequados, que contribuíssem com sua formação, pois sempre eram vistos como excluídos, como

---

<sup>141</sup> NIETZSCHE, F. *Crepúsculo dos Ídolos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 61.

<sup>142</sup> MELO SOBRINHO, N. C. de. A pedagogia de Nietzsche. In: NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*, p. 28.

indivíduos extravagantes e até *inconvenientes*, 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. Neste ponto, Dias sintetiza os argumentos nietzschianos a favor do reconhecimento aos gênios: “Nietzsche deixa claro o tratamento que os alemães dão aos seus gênios e quebra o dogma de eu não seria preciso fazer nada por eles, já que os gênios, apesar de tudo, continuariam nascendo. (...) prova a necessidade de criar instituições para educar o corpo e o espírito do indivíduo, incentivando-o a cultivar-se e tornando-o capaz de abrigar e proteger o gênio”.<sup>143</sup>

Na verdade, todos aqueles 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 para questionar 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. A seguir, após termos analisado aspectos importantes de uma educação que favoreça o desenvolvimento da singularidade de cada discente, vamos aprofundar as características de um modelo de educador que permitirá instaurar novos valores na educação, que instigará os discentes à autonomia e à criação.

---

<sup>143</sup> DIAS, R. M. p. 111.

### 3.3. Schopenhauer: o modelo de educador e os valores na educação

Como apontamos desde o início desta dissertação, Nietzsche não apresenta, nas suas análises sobre a educação, indicações pedagógicas precisas, técnicas de formação ou propostas curriculares definidas. Ele realiza um *diagnóstico* e um *prognóstico* sobre a educação de sua época e sobre a possibilidade de uma educação vindoura. Questiona uma educação que valoriza o mercado, os interesses do estado, do consumo e da produção, em detrimento da criação, da arte e do avanço da cultura. As suas reflexões analisam a educação e a cultura como um todo. Contudo, podemos extrair algumas indicações que ilustrem as práticas educativas e que subsidiem uma reflexão específica sobre os valores na educação. Encontramos na *III Consideração Intempestiva*: Schopenhauer educador, as propostas mais claras da educação que Nietzsche critica e aquela que ele propõe como alternativa. Seguiremos, agora, alguns dos pontos principais desse livro para avançar na nossa reflexão sobre os valores na educação.

Nietzsche não conheceu pessoalmente Schopenhauer. Contudo, para ele, é um modelo inspirador daquilo que seria um genuíno educador. Um docente superior que seria capaz de atizar nos discentes suas potências criadoras. Paradoxalmente, Schopenhauer foi um mestre praticamente sem discípulos; um mestre único, superior, mas que não formou seguidores. Um mestre solitário em procura de solitários que pudessem escutar sua voz única, quase desconhecida entre os seus contemporâneos. Não obstante, Nietzsche, ele mesmo, se considera um discípulo, um seguidor distante desse mestre excepcional. Ao ler *O mundo como vontade e representação*, o autor de *O nascimento da tragédia*, encontrou – e escolheu – o seu mestre, o seu mentor. Sem contato direto com ele, tornou-se um exemplo, um modelo, um cultor de valores superiores capazes de educar, mesmo à distância. Quais os valores que Nietzsche encontrou em Schopenhauer? Por que ele seria um mestre superior?

Para avançarmos na resposta às questões levantadas, lembremos que Nietzsche sustenta que o verdadeiro mestre deve estimular o discente a atingir aquilo que lhe é próprio. O mestre, então, não impõe noções, não catequiza, não transmite uma doutrina,

apenas conclama a assumir a singularidade, a desenvolver o perfil próprio. Nietzsche, então, reconhece virtudes, atitudes em Schopenhauer. Para convocar aquilo que é próprio, o mestre também deve ser *independente, autônomo*. Nesse sentido, Schopenhauer, adotou uma atitude radicalmente pessoal; ele foi incondicionalmente fiel a si mesmo. Nos seus atos e nas suas obras, não claudicou, não concedeu aos poderes da época, nem ao Estado, nem a academia. Vejamos como Nietzsche caracteriza a liberdade, independência e autonomia do genuíno filósofo-educador, encarnado por Schopenhauer, que não se curva perante o poder, perante o Estado, perante as urgências vitais: “(...) liberdade viril de caráter, conhecimento precoce dos homens, educação que não visa à formação de um erudito, ausência de qualquer estreiteza patriótica, de qualquer obrigação de ganhar seu pão, de obediência ao Estado – em suma, liberdade, sempre liberdade (...)”.<sup>144</sup>

O filósofo, independente da academia, do Estado, e de todos os poderes consolidados, torna-se por isso mesmo um genuíno crítico do seu tempo, da sua época. Ele está ciente de que todos somos *filhos do nosso tempo*, que todos nós acatamos os valores da época, as convicções que foram impostas desde o nosso nascimento. Para avançarmos em um processo de auto-educação, é importante lutar contra todas essas imposições da época, até lutar contra *nós mesmos*: “o combate deste grande homem *contra* seu tempo só aparentemente é um combate absurdo e destruidor contra si mesmo. Mas isto é somente em aparência, pois, no seu tempo, ele combate o que o impede de ser grande, o que para ele só pode exatamente significar: ser livre e totalmente si mesmo”.<sup>145</sup> Nesse combate com aquilo que não é próprio, o filósofo assume a condição de *intempestivo*, isto é, contrário à época na qual ele se formou. Esse pensador torna-se “um espelho da época”, mostrando as mazelas, os defeitos, as *doenças* do seu tempo. Educar-se *contra o tempo*, implica não só questionar a própria época, mas “conhecer verdadeiramente esse tempo”.<sup>146</sup>

O mestre superior, diferentemente dos “filisteus da cultura”, não pretende reconhecimento, fama, popularidade. Lembremos que os eruditos pretendem, ao dominar um campo do saber, ascender socialmente, tornar-se poderosos e influentes. Esses pseudopensadores e pseudoliteratos gostam de ostentar sua erudição, são afetados,

---

<sup>144</sup> NIETZSCHE, F. *III Consideração intempestiva*. Schopenhauer educador, p. 207.

<sup>145</sup> *Ibidem*, p. 162.

<sup>146</sup> *Ibidem*, 163.

pomposos. Mas, um genuíno filósofo foge do espetáculo, do *jornalismo estético*, das modas da época. Nietzsche frisa os valores do genuíno pensador e escritor: a *simplicidade* e *honestidade*. Schopenhauer, ao adotar uma vida recatada, pacata, afastada dos holofotes da academia e das benesses do Estado, não pretende destacar-se, não anseia a *popularidade*, não cultiva nenhuma atitude para brilhar, para aparecer. Ele escolhe “ser *simples* e *honesto* no pensamento e na vida, e portanto intempestivo, no sentido mais profundo da palavra (...)”.<sup>147</sup> Em outras palavras, um mestre que adotasse a simplicidade e a honestidade destoaria da época moderna dominada pelos “filisteus da cultura” que cultivam atitudes exageradas e chamativas.

O mestre filósofo não se restringe, como os filisteus da cultura, a teorizar sobre a vida, a pontificar e perorar sobre as diversas questões do homem e da sociedade. Ele está longe de cultivar retóricas dissociadas da vida; ele não desenvolve um aparato erudito apenas para causar impacto entre os colegas e os discípulos. O mestre filósofo, não só se manifesta pelos livros, mas principalmente para além dos livros mostra na sua vida aquilo que ele pensa, aquilo que ele sustenta. Em outras palavras, o genuíno mestre leva a cabo o que pensa; nos seus atos, no seu dia-a-dia, nas suas expressões, ele transmite – até de forma impensada - sua verdadeira filosofia. Torna-se assim não um mestre de teorias, mas um exemplo de vida: “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, mas ainda do que pelas palavras e sobretudo mais do que pela escrita”.<sup>148</sup>

O retrato que Nietzsche realiza na III Consideração Intempestiva sobre Schopenhauer é muito rico, muito expressivo. Nesse retrato vemos que, realmente, Nietzsche adotou Schopenhauer como seu próprio educador, como seu mestre, seu mentor. Os traços desse retrato são enfáticos e manifestam a alegria de Nietzsche ter encontrado um homem autêntico, um verdadeiro educador, um filósofo genuíno numa época medíocre, inautêntica, decadente. O autor de *O nascimento da tragédia* vislumbra como, de fato, pode ser um mestre. Ele dedica muitas páginas para descrever – e exaltar – as características

---

<sup>147</sup> Ibidem, 146.

<sup>148</sup> Ibidem, 150.

desse mestre excepcional. Não é nosso intuito atual esgotar a caracterização desse filósofo magistral. Nesta fase final da nossa dissertação tentamos extrair as características mais destacadas desse pedagogo e os valores que ele prega na sua atividade pedagógica. A partir dessas características e valores tentamos realizar algumas ponderações sobre a educação e os valores na atualidade.

Em resumo, podemos sintetizar as características do filósofo educador, para Nietzsche. Ele detém seis *virtudes* principais que podem nortear uma educação que vise o desenvolvimento da singularidade, a realização do mais próprio em cada discente. O genuíno educador é: 1) Independente; 2) Educa contra si mesmo e contra o próprio tempo; 3) Intempestivo; 4) Simples e Honesto; 5) Serve de exemplo com sua própria vida e 6) Torna-se-á um libertador do discente. Já abordamos essas características do filósofo educador. Cada uma dessas características permite que esse mestre singular consiga concretizar o objetivo essencial da pedagogia nietzschiana: deixar ser o que se é; permitir que cada estudante desenvolva suas forças principais, que não dependa dos condicionamentos da época. Esse mestre superior, como corolário de suas *virtudes*, de sua atitude vital e pedagógica tornar-se-á um *libertador* dos seus discentes. Para além da transmissão de doutrinas, sistemas, corpo de ideias, esse docente superior instigará, não só com suas palavras, com seus escritos, mas principalmente com seus atos, a que o discente possa tornar-se si mesmo. Trata-se de uma difícil arte, de uma singular tarefa que não admite fórmulas pré-fabricadas. Esse docente-filósofo tentará que aquele que o procurou para *formar-se*, para *educar-se* não *repita* o modelo, não tente igualar-se ao mestre. Adotará, sim, a proposta de ser independente, educar-se contra si mesmo e contra o tempo, tornar-se-á intempestivo, será simples e honesto e evidenciará todas essas virtudes não só na teoria, mas na vida. Finalmente, o discente estará capacitado para *libertar-se* de todas as imposições externas. Até da tentação de sujeitar-se ao mestre, de tornar-se um espelho ou ícone do educador. Por isso, ao encontrar o mestre, o perderá. Assim como Zaratustra, quando mandou embora os seus discípulos. Talvez toda auto-formação seja uma libertação, uma ruptura com toda alteridade – até rompermos com o admirado e querido mestre. Em outras palavras, a construção de si é um labor inesgotável, que exige de nós a inconclusão, a indefinição permanente. Por isso, ao progredirmos nessa suprema obra de arte que é a construção de si, saudamos, abençoamos o mestre, e partimos... Talvez, em algum recanto

do caminho – tão próprio, tão imprevisível, tão insondável – reencontremos novamente o mestre. Teremos, paradoxalmente, *acatado e desacatado* as indicações desse docente-filósofo : fomos embora para nos acharmos e, curiosamente, o reencontramos. Acatamos, assim, a única imposição possível: exercer a singularidade, abandonar o mestre para recupera-lo. Como nos disse a *pedagogia superior* do Zaratustra: “Agora vos ordeno que me percais; e somente quando me tiverdes todos renegado retornarei a vós...”<sup>149</sup>

---

<sup>149</sup> NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*, I, Da virtude dadivosa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Chega a ser o que tu és”. (PÍNDARO)

Após este percurso pelo pensamento educativo nietzschiano, a fórmula de Píndaro e as seis características que deveria possuir um filósofo-educador parecem muito amplas, muitos gerais. Talvez, após a *travessia* desta dissertação, mais do que um porto final, de um alvo, de uma conclusão, encontremos *pegadas*, indícios ou traços do que seria uma educação para a qualidade, para o avanço da cultura, para o surgimento do singular, do próprio, para a criação de valores. Talvez, as críticas nietzschianas à educação e à cultura de sua época, especificamente aos estabelecimentos de ensino, pareçam muito melhor desenhadas que suas propostas, que suas contribuições para promover uma outra modalidade de ensino. Parece uma deficiência na sua concepção pedagógica. Parece-nos que o autor das *Conferências* traça claramente o panorama dos valores da educação de sua época, aos quais critica de forma enfática. Esses valores exaltam o quantitativo, a utilidade, o lucro, o avanço da produtividade, do consumo; em suma, são os valores capitalistas guiados pela utilidade: *é útil* o que pode ser mensurado, comprado ou vendido no mercado.

Em contrapartida: quais os valores que Nietzsche propõe? O desenvolvimento integral da personalidade dos discentes, o avanço da cultura, a capacidade de criar, de inovar, de instaurar novos valores, novos sentidos para a existência. Contudo, como foi dito acima, esses valores, essas propostas educativas não estão totalmente desenvolvidas, não encontram uma formulação precisa, na escrita nietzschiana, de como devem ser implementadas no processo educacional. Parece uma deficiência da proposta de Nietzsche face à educação do seu tempo. Não obstante, antes que uma deficiência parece-nos uma consequência necessária de sua concepção que propõe uma educação libertadora. Se o autor criasse um *sistema* educativo, se ele construísse um modelo pedagógico a ser seguido, se ele apresentasse fórmulas e sugestões curriculares detalhadas talvez se afastasse de sua proposta essencial: instigar o singular, o próprio, o inefável de cada discente. Nesse sentido, uma educação da singularidade não pode apresentar fórmulas acabadas. O ensino do mestre-filósofo convoca o único e inefável, vai de um abismo a outro abismo, de um universo único e insondável a outro universo único e insondável. Estamos diante de uma

pedagogia do singular, do não formulável, daquilo que apenas pode ser indicado, pois surge da aventura irrepetível de chegar a ser si mesmo. Essa aventura é sempre nova; cada discente inaugura uma experiência que deve percorrer até o final sem conceder à época, à moda, ao mercado, a todas as tentações extrínsecas. Estamos perante um pensamento pedagógico de grandes dificuldades, contudo, muito rico, muito instigante. Não há fórmulas nem caminhos pré-determinados, apenas encontramos sugestões para uma pedagogia do absolutamente singular: o desafio de chegar a ser o que se é, o desafio de criar a si mesmo, de inaugurar os próprios valores.

Estamos cientes das dificuldades e das deficiências que assumimos ao longo desta dissertação. Desde o início da nossa *caminhada*, tentamos refletir sobre a perspectiva nietzschiana dos valores na educação. Além disso, procuramos encontrar subsídios, nas ideias desse pensador do século XIX para analisar os valores da nossa atualidade. Ficou claro para nós, ao longo do nosso labor investigativo, as características do *diagnóstico* nietzschiano sobre os valores utilitários que dominam a educação de sua época. Contudo, a tarefa de ampliar sua análise e refletir sobre os valores na educação dos nossos dias torna-se um desafio muito amplo, que exigiria muito mais tempo, muita maior detenção. Além disso, seria necessária talvez a realização de uma investigação muito mais minuciosa. Encararmos talvez uma pesquisa de campo para analisarmos quais os valores que predominam em algumas instituições, públicas ou privadas, dos nossos dias. Abordarmos, talvez, outros autores contemporâneos que reflitam sobre a educação para coteja-los com a perspectiva nietzschiana de educação. Além disso, poderíamos analisar toda a obra de Nietzsche para refletir sobre os diversos desdobramentos do seu pensamento educativo, até nos seus últimos escritos. Lembremos que na etapa denominada de “consolidação da obra”, o filósofo apresenta noções sugestivas como “Educador superior da humanidade”, “transvaloração de todos os valores” e outras que seriam importantes para conhecermos outros aspectos relevantes do seu pensamento pedagógico. Aliás, no início de nossa pesquisa almejamos focalizar essa última etapa do seu pensamento, o que nos levaria a lidar com outros conceitos complexos como “nova era trágica”, “grande política” etc. Abandonamos essa proposta, por ser demasiado abrangente; proposta que ficará pendente para a realização de pesquisas vindouras.

Perante essas restrições temáticas, ao concluirmos essa dissertação sobre valores na educação, direcionamos nossas últimas reflexões a nossa própria experiência. Driblamos, assim, as restrições da ausência de pesquisa de campo ou do diálogo com outros pensadores ou com a totalidade da obra nietzschiana. Como foi dito, esse estudo tão abrangente fica como uma proposta para futuras pesquisas, para outros trabalhos. Não obstante, é possível, mesmo sem contar agora com esses expedientes acadêmicos, olhar nossa própria vivência, nossa própria prática cotidiana como docentes. Nesse sentido indagamos: Nietzsche foi importante para repensarmos essa prática, esse afazer docente? Sem dúvida, o autor, intempestivo, para além do seu tempo, dialoga com nosso tempo e, ainda, com nossa própria *práxis*. O mestre do século XIX nos acorda, nos instiga, ainda hoje, neste nosso século XXI. Então, percebemos que sua fala é atual e intempestiva. Torna-se um crítico de nosso próprio agir pedagógico e dos nossos valores.

Ao falarmos em primeira pessoa, destacamos que lecionamos atualmente em instituições educacionais públicas e privadas. Já há algum tempo somos docentes profundamente interessados em aprimorarmos a nossa prática pedagógica. Porém, lidamos com nossa época que, curiosamente, paradoxalmente, parece muito com a época de Nietzsche. E quais os valores que vemos em nossos estabelecimentos de ensino? Responder a isso seria quase parafrasearmos todas as ponderações do autor das *Conferências sobre os estabelecimentos de ensino*. Nesse sentido, é preciso – e duro, até doloroso - admitir que muitas vezes agimos como *operários* da educação. Nas instituições educativas, sejam elas públicas ou privadas, somos cobrados pela produtividade, pelo lucro educativo, pela quantidade de alunos, pela soma de aulas ministradas, pelas horas dedicadas ao ensino. Tudo acontece de forma pura e simples, quase diríamos que de uma forma *cínica*. As instituições educativas não se preocupam pela qualidade, pelos significados, pelos valores transmitidos aos alunos. Preenchemos infinitos formulários, cronogramas, relatórios, currículos...Quantificamos os nossos afazeres, detalhamos resultados, inventariamos número de aulas, de alunos, de provas, de tudo aquilo que é considerado como *lucro educativo*.

Às vezes perdemos de vista os rostos, os gestos, os sentimentos, as dores e alegrias desses discentes que *formamos*. “Formar”, diplomar, concluir as disciplinas, finalizar os estudos, transmitir os conteúdos. Para além desse labor fantasmático em que, muitas vezes,

os discentes são um número, um nome numa folha de papel ou num arquivo de computador, conseguimos enxergar um homem, um sujeito, um ser singular. Quando vencemos esses valores que nos quantificam e nos despersonalizam, vemos surgir o inédito e extraordinário: vemos um rosto humano, uma criança, um jovem, um velho ou um adulto com traços definidos. Nesse instante ímpar, nos afastamos do ícone da época, dos dogmas de uma educação mercadológica e utilitária. Quando nos abrimos a um genuíno *encontro* com um discente, que tem nome e sobrenome, que tem um rosto peculiar, outros valores aparecem. Nossa singularidade convoca a singularidade de outro; a partir desse encontro, esse outro é convocado a chegar a ser o que ele é. A educação utilitária e repetitiva dá lugar, mesmo que muitas vezes de forma esporádica, transitória, a um *encontro educativo* em que é possível refletir sobre a existência, sobre a cultura, sobre aquilo que é mais próprio e relevante na existência: a realização de si, a produção dos próprios valores.

## REFERÊNCIAS

ANSELL-PEARSON, Keith. *Nietzsche como pensador político*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). *Nietzsche*. Filosofia e Educação. Ijuí: Unijuí, 2008.

BARRENECHEA, Miguel Angel. *Nietzsche e o corpo*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche e a liberdade*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. Nietzsche e a Genealogia da memória social. In: Jô Gondar; Vera Dodebei. (Org.) *O que é memória social?* 1ª ed. Rio de Janeiro: Contra capa, 2006, v.1, p. 55-71.

\_\_\_\_\_. O questionamento radical da pedagogia moderna: Nietzsche e a proposta de uma transformação pedagógica fundamental. In: GOUVEIA, G. et al. (Org.). *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006, p. 125-136.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. A guerra e a grande política na interpretação de Nietzsche. In: Paschoal, Antonio Edmilson; Frezatti, Wilson Antonio (Org.). *120 anos de a Genealogia da Moral*, Ijuí: Ed. Unijuí, 2008 (Coleção Nietzsche em perspectiva)

BARRENECHEA, Miguel Angel de. *Nietzsche e a grande política*. Pós-doutorado na UERJ (Orientadora: Rosa Maria Dias). RJ: 2006, 94 p., mimeo.

CACCIARI, Massimo. *Desde Nietzsche. Tiempo, arte, política*. Buenos Aires: Biblos, 1994.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. Scipione, 1991.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. São Paulo: Edições 70, 1985.

FINK, Eugen. *A filosofia de Nietzsche*. Lisboa: Presença, 1983.

FEITOSA, Charles. A educação do filósofo através das viagens. In: In: Feitosa, C.; Barrenechea, M.A. et al. (Org.). *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação*. Assim falou Nietzsche V. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 279-288.

GALLO, Silvio. Crítica da cultura, educação e superação de si: entre Nietzsche e Stirner. In: Feitosa, C.; Barrenechea, M.A. et al. (Org.). *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação*. Assim falou Nietzsche V. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 329-344.

GIACOIA, Oswaldo Júnior. (Introdução, seleção e tradução). *Friedrich Nietzsche. A "Grande Política"*. Fragmentos. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2002.

GORMAN, Peter. *Pitágoras: uma vida*. São Paulo: Cultrix, 1979.

HERÁCLITO. *Fragmentos*. In: *Os pré-socráticos*. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

KOHAN, Walter Omar. Sócrates: a educação entre a política e a filosofia. In: Feitosa, C.; Barrenechea, M.A. et al. (Org.). *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação*. Assim falou Nietzsche V. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 299-316.

KLOSSOWSKI, Pierre. *Nietzsche e o círculo vicioso*. Rio de Janeiro: Pazulin, 2000.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MARTINS, Ângela. Nietzsche e a mudança de valores na educação. In: Feitosa, C.; Barrenechea, M.A. et al. (Org.). *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação*. Assim falou Nietzsche V. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 317-327.

MARTINS, Samantha. A. M. *Processos educacionais – o velho e o novo paradigma*. In: *Alfabetização do olhar: a importância da imagem em movimento como recurso pedagógico*. Rio de Janeiro, Ponto Final edições, 2006.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche*. Das forças cósmicas aos valores humanos. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche hoje?* Organização, Apresentação e Notas. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MELO SOBRINHO, Noéli Correia de. A pedagogia de Nietzsche. In: *Escritos sobre Educação*. Tradução, apresentação e notas: Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Loyola, 2003.

MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. RJ: Civilização Brasileira, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. *Segunda Consideração Intempestiva*. Da utilidade e desvantagem da história para a vida. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NIETZSCHE, F. David Strauss: el confesional y el escritor. In: *Consideraciones Intempestivas*. Madrid: Aguilar, 1932.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zarathustra*. Tradução de Mário da Silva. – 11ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. In. Os Pensadores. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia*. Tradução Jorge Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Tradução, apresentação e notas: Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Loyola, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos* (ou como filosofar com o martelo). Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. *A vontade de poder*. Tradução Marcos Sinésio e Francisco D. Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além de bem e do mal*. Tradução Paulo César de Souza, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. *Cinco prefácios para livros não escritos*. Tradução Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. *O livro do filósofo*. São Paulo: Centauro, 2004.

NUNES, Benedito. Nietzsche e o problema dos valores. In: *Filosofia contemporânea*. Belém: EDUFPA, 2004.

PLATÃO. *A república*. Lisboa: Calouste-Gulbenkian, 1996.

ROCHA, Silvia Pimenta. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: BARRENECHEA, Miguel Angel de et al. (Orgs.). *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação*. Assim falou Nietzsche V. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, 267-278.

SCHRIFT, Alan. A disputa de Nietzsche: Nietzsche e as guerras culturais. In: *Cadernos Nietzsche 7*. São Paulo: GEN, 1999, p. 3-26.

SILVA, Araújo da Silva. Nietzsche e a educação: da crítica à educação moderna a uma educação para a criação. In: GOUVEIA, G. et al. (Org.). *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006, p. 116-124.

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

Tugendhart, Ernst. Poder y anti-igualitarismo en Nietzsche y Hitler. In: Meléndez, Germán (org.). *Nietzsche en perspectiva*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2001.

VIESENTEINER, Jorge Luis. *A grande política em Nietzsche*. São Paulo: Annablume, 2006.

WOTLING, Patrick. *Nietzsche et le problème de la civilization*. Paris: PUF, 1995