



A EDUCAÇÃO E A DEGENERESCÊNCIA DA FORMAÇÃO EM NIETZSCHE

EDUCATION AND THE DEGENERACY OF DEVELOPMENT IN NIETZSCHE

LA EDUCACIÓN Y LA DEGENERENCIA DE LA FORMACIÓN EN NIETZSCHE

Junior Tavernard¹

Luzia Batista de Oliveira Silva²

Resumo: Este artigo explora o conceito de educação e formação na filosofia de F. W. Nietzsche, com base em alguns textos selecionados do autor, sobretudo, os dedicados à educação. Como o modelo formativo dos alemães pôde se converter num modelo pragmático que precipitou a degeneração da formação? Como a educação pode ser emancipadora e, ao mesmo tempo, malévola para uma civilização? Realizamos uma investigação histórico-filosófica da educação alemã, sobretudo e, especialmente, no sec. XIX, a fim de compreendermos o alcance dessas aporias. Os processos formativos ficaram totalmente deteriorados porque foram submetidos aos interesses do Estado e da agenda do capital, transformando-os em mercadorias.

Palavras-chaves: Nietzsche, educação alemã, formação

Abstract: This article explores the concept of education and development in F. W. Nietzsche's philosophy. Based on a few selected texts by the author, especially those dedicated to education, we review how the formative model of Germans could become a pragmatic model precipitating the degeneration of development. How can education be emancipatory and at the same time malevolent for a civilization? A historical-philosophical investigation of German education was performed shortly before and especially in 19th century in order to understand the scope of these aporias. The formative processes were totally deteriorated because they were submitted to the interests of the State and the capital agenda, transforming them into commodities.

Keywords: Nietzsche, German Education, Development

Resumen: Este artículo explora el concepto de educación y formación en la filosofía de F. W. Nietzsche, con base en algunos textos seleccionados del autor, sobre todo, los dedicados a la educación. ¿Cómo el modelo formativo de los alemanes pudo convertirse en un modelo pragmático que precipitó la degeneración de la formación? ¿Cómo la educación puede ser emancipadora y, al mismo tiempo, malévola para una civilización? Realizamos una investigación histórico-filosófica de la educación alemana, sobre todo y, especialmente, en XIX, a fin de comprender el alcance de esas aporias. Los procesos formativos quedaron totalmente deteriorados porque fueron sometidos a los intereses del Estado y de la agenda del capital, transformándolos en mercancías.

Palabras-claves: Nietzsche, educación alemana, formación

Envio 11/01/2018

Revisão 15/02/2018

Aceite 25/03/2018

¹ Bacharel em Teologia pela Umesp/SP, Licenciado em Filosofia pelo CUL; Mestre em Educação-Unimep, Doutorando UNESP-Rio Claro. prof.junior.tavernard@faesb.edu.br

² Bacharel e Mestre em Filosofia PUC-SP; Doutora em Educação FE-USP, Pós-doutorado em Antropologia PUC/SP e Filosofia UnB – Dijon/FR. Docente PPGSSE-USF - luzia.silva@usf.edu.br

Introdução

“Minha sapiência era como o sol: eu queria ser luz para eles, mas deixei-os cegos; o sol da minha sapiência furou os olhos desses morecos...” [Nietzsche, 2002. p. 215-216].

“Um dia virá em que se terá um único pensamento: a educação” [Nietzsche, Fragmentos póstumos].

A Educação e a degenerescência da formação alemã, no século XIX, na Alemanha de Bismarck, na obra de Nietzsche e de autores que escreveram e viveram nesse período são, no mínimo, intrigantes; capítulo inédito referente à extensão de seu percurso histórico.

O sistema educacional alemão, nesse período, era considerado o mais avançado em termos de escolarização, tendo erradicado o analfabetismo por completo e criado uma sofisticada rede de educação num curto espaço de tempo. Todavia, também ocorre, nesse período, uma fragmentação da cultura alemã em razão de os Estados serem, naquela conjuntura, independentes e autônomos, social e politicamente, o que, sem dúvida, acabou afetando o campo da formação (Neukamp, 2012).

Destarte, as transformações econômicas e culturais, paralelamente, acentuaram a crise da formação, cujas origens já estavam postas e, germinalmente, em andamento desde o século XVII, segundo Marton: “O território, no qual irá constituir-se a nação alemã, acha-se no século 17 esfacelado em mais de 300 Estados independentes e autônomos” (Marton, 2008, p. 25).

O esfacelamento do território alemão aconteceu por estar “O poder está nas mãos dos príncipes que regem livremente a política territorial e os negócios estrangeiros; cada cidadão tem uma função determinada e, sem tomar iniciativa, desempenha suas tarefas com cega obediência” (Marton, 2008, p. 26). E, sobretudo, porque “[...] Prússia, desde o início do século 17, encarna o modelo de Estado absolutista e socialmente hierarquizado” (Marton, 2008, p. 27); e, “À semelhança dos outros estados alemães, o mercantilismo se impõe como

modelo econômico, mas aqui todos os setores da economia acham-se submetidos ao dirigismo estatal [...]” (Marton, 2008, p. 27).

No século XIX, a Alemanha passa de um sistema patriarcalista para um sistema industrial capitalista. Em pouco tempo, torna-se grande produtora de ferro, carvão, máquinas de tecelagens de algodão. Nesse ambiente industrial efervescente, a formação acaba sendo relegada a segundo plano, prevalecendo uma subserviência e submissão institucionais a fim de orientar os costumes e as normas cívicas dos cidadãos. Essa nova ordenação social não possibilitava, com isso, a solidificação das bases de uma intelectualidade germânica, em virtude da intensa e complexa heterogeneidade e confluências de interesses político-estatais.

Observa-se que a dinâmica da aceleração social da Alemanha, entre os séculos XVIII e XIX, se assentava num modelo de crescimento vertiginoso, que se tornou hegemônico e absorvido pelas mentalidades locais, porque “a mudança estrutural por que passaram os territórios alemães durante o século XIX foi um desses eventos” (Elias, 1997, p.114), e mudou a face da Alemanha. Contudo, “No começo do século XIX, os Estados alemães eram fracos; até mesmo a belicosa Prússia foi invadida e devastada pelos exércitos revolucionários de Napoleão sem muita dificuldade” (Elias, 1997, p. 114). As formas absolutistas e obscurantistas se fortaleceram, dificultando, no entanto, que movimentos de libertação pudessem vencer. Por isso, somente com o apoio de algumas potências é que puderam se armar. “[...] Entretanto, na segunda metade do século XIX, a Alemanha ergueu-se com relativa rapidez para tornar-se ela própria uma grande potência... em meados do século, tornou-se, em poucas décadas, a principal potência da Europa continental” (Elias, 1997, p. 114).

Todavia, a ascensão e o desenvolvimento social da Alemanha aconteceram tardiamente, mediante a unificação do país, que só se concretizou como consequência de uma série de conflitos militares, moldando, por isso, a noção de cultura (*Kultur*) de forma desvinculada de sua base clássica e ancestral (Elias, 1997).

Por isso, uma ideia de *civita* alemã vai sendo gestada e sendo introjetada na concepção de uma civilização ligada à força bélica e armamentista. O resultado dessa unificação, já

criticada por Nietzsche nos textos do primeiro período, é que “amplos contingentes das classes médias abandonaram os valores humanísticos até então preponderantes nesses círculos sociais, e passaram a adotar os valores militaristas e autoritaristas dos prussianos hegemônicos” (Elias, 1997, p. 8); valores que possibilitarão o surgimento de um tipo “ideal” e “superior” de nação, forjado no sujeito à sua revelia, configurando-se como uma forma de adestramento cultural e embrutecimento do espírito.

Assim, os pensadores não tinham uma atmosfera propícia para suas reflexões; dirigiram-se, então, para outros redutos culturais da Europa, como a França e a Suíça (como é o caso de Nietzsche), a fim de obterem liberdade e inspiração para suas produções artísticas e filosóficas (Marton, 2008).

O cenário de preocupação e suspeita dos intelectuais, quanto aos rumos da cultura (*Kultur*), fez surgir um espírito denominado de “espírito cosmopolitano” (Neukamp, 2012). Destarte, o “estado-nação” alemão se fechou para a reflexão, para a formação e o alargamento do pensamento.

Estado que atesta um esvaziamento cultural, nas declarações de Nietzsche (2008, p. 69): “No instante em que a Alemanha se eleva como grande potência, a França adquire nova importância como *potência de cultura*... muita seriedade nova, muita nova paixão do espírito emigraram para Paris...”. A questão do pessimismo e as questões psicológicas e artísticas são analisadas com mais delicadeza e seriedade na França do que na Alemanha. Em razão disso, é que “Na história da cultura europeia, a instituição do ‘império’ significa, acima de tudo, uma coisa: um *deslocamento do centro de gravidade*. Em todos os lugares todos já se dão conta: no assunto principal – que é sempre a cultura – os alemães não são mais levados em consideração”.

Com a derrota alemã para a França de Napoleão, no confronto franco-prussiano, em 1806, os alemães começaram a gestar um projeto nacional de unificação dos Estados a fim de moldar uma identidade cultural alemã. Esse projeto para aceleração do crescimento, pelo Estado, se deve a dois grandes fatores. O primeiro aconteceu, inicialmente, em decorrência de uma série de intervenções e vitórias militares sobre a Áustria, a Dinamarca e a França.

Com essas conquistas “inexpugnáveis”, os alemães ergueram-se das “cinzas” em direção à glorificação belicista. O segundo foi um *status* de superpotência mundial que adquiriu a Alemanha em vista dessa assombrosa transição. O sucesso nas guerras, no entender de Elias (1997, p. 114), deu impulso ao desempenho ascensional da Alemanha no campo da economia, de onde, paralelamente, se origina a exaltação aos valores bélicos e aos códigos de honra (*satisfaktronsfähige Gesellschaft*): “Pois, como dizia um verso da Revolução de 1848, o ano da Revolução: ‘Contra democratas, só mesmo soldados’”, e prossegue: “Albrecht von Roon escreveu então: o exército é agora a nossa Pátria, pois somente aqui não se infiltram ainda os elementos impuros e efervescentes que tudo questionam” (Krocknow, 2002, p. 35).

O segundo fator tem a ver com a aspiração à unidade federalista e à reestruturação do país fragmentado, que ocorreu graças a uma veloz reforma ideológica, educativa e universitária. A metafísica do conhecimento empreendida por Hegel serviu como anteparo ideológico para a unidade federativa prussiana.

O Estado prussiano elevou-se como se fosse uma divindade. Em virtude disso, “Toda a doutrina do Estado totalitário está de certo modo incluída na doutrina hegeliana (...). Nunca, na história do pensamento, o Estado tinha recebido esta investidura espiritual total” (Drijard, 1972, p. 139). O hegelianismo foi vulgarizado de tal modo que sua filosofia repercutiu como apaziguadora de conflitos ideológicos internos, por meio da qual se estabelece a “filosofia da conciliação”, capaz de aglutinar sínteses totalizadoras e de assegurar a unidade nacional “que caracterizaram a ideologia alemã depois do romantismo” (Drijard, 1972, p. 139).

A filosofia de Hegel foi “Lançada em proveito do Estado e visando os objetivos do Estado... a Prússia se apropriou com sucesso da parte praticamente válida da herança da filosofia hegeliana: sua apoteose do Estado atinge sem dúvida seu ápice *nesta* submissão”. (Nietzsche, 2012, p. 115).

A educação foi, de um lado, mobilizada para uma nova configuração desse fenômeno cultural e identitário germânico. As instituições de ensino surgem, então, com o propósito

de atender, em primeira instância, a especificidade da demanda cultural, econômica e ideológica que se exacerba por todo país; de outro lado, a educação (*Erziehung*) foi convocada a desempenhar um papel cultural no *II Reich*, com o qual pudesse responder às aporias da economia emergente no auge do seu esplendor econômico. Entretanto, sem a junção desses dois elementos, tais mutações não seriam possíveis e viáveis.

Devido às conquistas militares e ao alto nível de escolarização para a época, brotou um clima de euforia crescente num país em contínua progressão econômica. A produção nascente exigia mão de obra especializada na confecção e na manufatura de certas mercadorias. A Alemanha tornou-se um importante polo gerador de energia; daí, o recrutamento de profissionais oriundos de cursos técnicos e de engenharia³. É o advento de uma nova ordem sociopolítica, suscitada pela relação adversa entre burguesia e proletariado. Trata-se de um tempo bastante contraditório e conturbado, baseado em alternativas e modelos audaciosos buscando atender aos apelos de renovação político-financeira. Em meio ao clima de inovação na “ciência” e no “parque tecnológico” alemão, e às mudanças sensíveis no campo da educação, é que aparece a figura impactante do jovem professor Nietzsche, que divergir de toda e qualquer propaganda ufanista de orientação hegeliana, rankeana e utilitarista da educação.

Na Universidade de Basileia, onde lecionava desde 1869, Nietzsche proferiu palestras e ministrou cursos em forma de conferências, intitulados: *Sobre o futuro dos nossos*

³ No Brasil, num outro momento da história, na contemporaneidade, dá-se o nome de PAC para o Programa de Aceleração do Crescimento. Lançado em 2007, na gestão do presidente Lula, é uma série de medidas políticas e econômicas adotadas pelo governo federal para que o país atinja o crescimento e sucesso econômico em várias áreas. Embora a educação não esteja inserida nesse programa, incentivos fiscais, financiamentos estudantis, insumos e ampliação de vagas e bolsas nas instituições públicas e privadas, nestes últimos anos, foram concedidos às instituições de ensino para minimizar as desigualdades sociais. Parte desses recursos dirige-se aos ingressantes nos cursos que atendem à nova demanda do capital, geralmente, matriculados em cursos técnicos ou de curta duração. Além disso, avolumam-se as instituições de ensino, do fundamental ao ensino superior, e na proporção desse crescimento, elevam-se as ETECs (Escolas Técnicas) e FATECs, e já são prioridade na lista de atendimento, sobretudo, no estado de São Paulo, cuja missão é dar anteparo ao crescimento dos negócios e preparar os jovens para a indústria e comércio paulistanos.



*estabelecimentos de ensino*⁴ (1872); *Considerações intempestivas* e *Crepúsculo dos ídolos* (1888). Nietzsche educador tece comentários críticos sobre as instituições alemãs que optaram pelo modelo positivista-nacionalista. No primeiro prefácio da conferência *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, faz advertências sérias às instituições de educação: “pela expressão nossos estabelecimentos de ensino, não entendo portanto nem aqueles que são particulares da Basileia, nem as muitas formas que oferece a realidade maior que envolve todos os povos, mas as *instituições alemãs deste tipo*” (Nietzsche, 2003, p. 50).

Nas conferências, suas críticas são direcionadas à cultura e à formação alemã, mas, notadamente, sua crítica vai além dos centros de formação alemã; ocorre, também, extramuros, como nos dias atuais, em que a educação, a formação e a cultura, de maneira amplificada, encontram-se em processo de corrosão e degenerescência. São aspectos que contemplam a contemporaneidade e a extemporaneidade da filosofia da educação nietzschiana.

Na conferência *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, Nietzsche educador faz uma destinação da educação e dos rumos que a cultura tecnicista impingiu aos centros de formação e cultura. Faz uma diagnose certa da educação e segue sendo um eterno admirador de Heráclito, cujo vir-a-ser é fluxo e refluxo da trajetória histórica.

Nietzsche perspectivista, talvez, questionasse: No futuro, como serão os estabelecimentos de ensino? Como será a formação futura? O que ensinarão às crianças e aos jovens? A educação escolar será capaz de formar alunos que compreendem o porquê da importância da cultura para a educação? Os alunos se tornarão, um dia, exemplos de educadores? Serão discípulos ou mestres? Serão criadores ou criaturas? Serão espíritos livres e elevados ou apenas almas apequenadas, ressentidas?

A análise nietzschiana sobre os rumos da educação não é uma perífrase do profetismo, porque: “querer ser profeta é sem dúvida a maior das presunções, de modo que parece

⁴ Em vez do título: *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, Marton (2008, p. 35), sugere, como tradução mais adequada: *Sobre o futuro de nossos institutos de formação (Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten)*.



ridículo declarar que não se quer sê-lo” (Nietzsche, 2012, p. 51). Contudo, “Ninguém teria o direito de falar com tom de oráculo sobre o futuro da nossa cultura e sobre a questão que está ligada a ela, o futuro dos nossos meios e dos nossos métodos educacionais” (Nietzsche, 2012, p. 52).

Todavia, mesmo que o filósofo reivindique a condição de Oráculo da Educação, que ele necromancie o futuro como se fora um “*arúspice romano*”, a fim de tratar *daquilo que ainda não é* (o vir-a-ser ou futuro), evidente como se o fosse, do ponto de vista de uma realização histórica; nem por isso se pode ignorar seus pressentimentos quanto ao perigo dos (des)caminhos da educação e da cultura moderna, sintomáticos, na Europa, em seu tempo.

Ao fazer a radiografia de sua época, o filósofo afirma, com veemência singular, que a formação escolar alemã (da pré-escola ao ensino superior) está toda comprometida, por haver a iminência rachaduras, de desmoronamentos dos seus alicerces. Devem, por isso, ser substituídos urgentemente, visto que “é o futuro destas instituições alemãs que nos deve reter, quer dizer, o futuro da escola primária alemã, da escola técnica alemã, do ginásio alemão, da universidade alemã...” (Nietzsche, 2012, p. 50).

Preocupa-se o filósofo com a formação cultural (*Bildung*) das crianças, dos jovens e dos educandos das próximas gerações. Por isso, numa frase simples, mostra sua posição a respeito dos centros de educação: “basta que sejam escolas onde adquirimos a cultura” e citando Goethe, complementa, a cultura “é o material doméstico dos nossos antepassados” (Nietzsche, 2012, p. 51).

A cultura dos antepassados pode nos conduzir aos campos da educação e do papel formativo da escola, porque ela é o canal de estreitamento e de comunicação por onde passam a tradição e seus valores, assimilados, internalizados ou reproduzidos, banalizados e também atualizados, de acordo com cada geração. Sem história do passado, não há presente, e caso haja, é uma incongruência.

O homem produz conhecimento (*episteme*) e também se autoproduz, se metamorfoseia num processo dinâmico de criação e recriação; atesta sua *dynamis* criadora (força ou energia criadora) e sua *autopoiésis* (criação poética). Mundos e culturas subsumidos e que se

perpassam, entrecruzando crenças, ideologias, preconceitos, visões de mundo (cosmovisão) e outros.

Logo, o conhecimento, a educação, as produções artísticas e literárias são mediações resultantes de entrecruzamento de elementos no interior de uma dada cultura; não são produções isoladas, ingênuas, neutras, da ordem do suprassensível.

Conhecimento e valores podem-se entrelaçar com anuência, de um com o outro, porque qualquer produção cultural está compromissada com valores éticos, sociais e políticos e empenhada em defender um *modus vivendi* e um *modus operandi* de uma determinada classe sócio-histórica e sociopolítica, via de regra, a classe dominante.

Por um lado, entendemos que não se pode fetichizar uma cultura ou culturas; por outro, não se pode, também, menosprezá-la como se não tivesse nenhuma importância ou influência no processo de formação das pessoas em qualquer fase histórica.

Nietzsche considera que os estabelecimentos de ensino sofreram um corte no que tange à leitura da tradição cultural, enfraquecendo da educação escolar os vínculos ancestrais como elementos de partida para a formação de uma nova geração.

Não se trata, portanto, de retorno ao tradicionalismo cultural, porque isso não condiz com sua filosofia. Todavia, a educação alemã parecia distanciada dos marcos de sua fundação; educação cujos saberes não se comunicavam nem se interpenetravam, assemelhavam-se a “ilhas cognitivas”; sobretudo, o conhecimento científico, encastelado, formando guetos, em razão das especializações; também não trata de universalizar a cultura, porque quanto mais universal uma cultura mais bárbara ela se torna (Nietzsche, 2012).

Na Alemanha unificada, tem-se o advento da indústria e, também, o expansionismo econômico, no campo da educação e da formação, valoriza-se, sobretudo, o preparo técnico dos alunos, dada as modernizações e inovações estruturais. A influência do modelo tecnicista tornou irrelevante, para a educação, uma formação baseada nos estudos dos clássicos e das humanidades. Assim, a cultura antiga, aos poucos, foi sendo substituída e solapada.

Os estabelecimentos de ensino foram criados e mantidos com apoio e incentivo governamentais a fim de prepararem pessoas para a demanda das indústrias e para que os



cidadãos pudessem atuar como servidores na esfera estatal. Recursos, incentivos e insumos foram, dessa forma, injetados na preparação técnica dos jovens, com poucos investimentos para cursos relacionados às ciências do espírito (Nietzsche, 2012). Ora, só se pode compreender a crítica de Nietzsche a esse modelo pedagógico (que chamou de extensionista, de um lado e reducionista, de outro) se compararmos o panorama histórico e ideológico a partir do qual as coisas foram se amalgamando.

A crítica nietzschiana significa que “é certo que a profissionalização e a especialização não podem ser banidas do mundo moderno; mas também é certo que não se deve confundi-las com a verdadeira cultura (...)” (Marton, *apud* Dias, 1991, prefácio), ou seja, “é preciso, pois, devolver aos estabelecimentos de ensino a vocação que lhes é própria: *fazer do homem um homem*” (Marton, *apud* Dias, 1991, prefácio). Todavia, a educação alemã havia se tornado um instrumento (meio) para atingir a prosperidade econômica (fim).

É nesse ponto que nos parece que reside a crítica de Nietzsche ao tipo de cultura que denominou de *filisteia*, expressão, de acordo com Weber (2011, p. 126), comum nos meios universitários do século XIX.

A educação, como o cultivo de si, enaltece o espírito e colabora na formação do sujeito. Mas quando a *Bildung* se encontra diluída, pode se transformar numa mercadoria, numa tendência de época a serviço da classe estatal e do empresariado, porque: “não é só evidente que a cultura alemã está em decadência, mas ainda as razões suficientes para que isso ocorra não faltam” (Nietzsche, 2012, p. 68)

Dias (1991, p. 86) considera que a Cultura e a Educação, para Nietzsche, passaram a ser sinônimas de “... adestramento seletivo [...] A educação moderna é, para Nietzsche, sinônimo de domesticação. O ideal deste tipo de educação é formar o jovem para ser ‘erudito’, comerciante ou funcionário do Estado, transformá-lo numa criatura dócil e frágil, indolente e obediente aos valores em curso”.

Por esse prisma, a educação foi canalizada para fins comerciais e para promover o salto da industrialização do país. Essa visão de educação, impregnada de utilitarismo e de pragmatismo, está presente, ainda hoje, nos diversos círculos educacionais e intelectuais do



Brasil. O mercado quer ainda um conhecimento pasteurizado em conformidade com as demandas econômicas do país, dos profissionais de carreira e do consumidor. Essa concepção utilitarista se funda em um preceito da economia política, tal como o demonstra Nietzsche (2012, p. 72): “Acredito ter observado de que lado é mais claro o apelo à extensão, à ampliação máxima da cultura. Esta extensão é um dos dogmas da economia política [*nationalökonomischen* Dogmen] mais caros da época atual”

Considerando que para obtenção do máximo de conhecimento e cultura: “portanto o máximo de produção e necessidades possível -, portanto o máximo de felicidade possível: - eis mais ou menos a fórmula. Temos aqui, como objetivo e fim da cultura a utilidade, ou, mais exatamente, o maior ganho de dinheiro possível” (Nietzsche, 2012, p. 73).

Esse quadro das possibilidades possíveis nos remete à perspectiva moral utilitarista de Jeremy Bentham e Stuart Mill, que Nietzsche trata de desconstruir e refutar. Ora, quando se critica uma determinada visão mercadológica na educação, tal como o fizera Nietzsche, o que se inquire, no fundo, são as categorias de valor que subjazem tal inclinação; nesse caso, rebaixando a formação e a cultura, reduzindo-as a uma perspectiva consumista e empreendedora, visto que a preocupação da tendência extensionista, na educação, é atender às aspirações do mercado de trabalho, sem se preocupar com a concepção do ser humano que se pretende formar (formação humanística).

O quadro educacional alemão apontava para estatísticas, gráficos e números sociais, e, em virtude disso, a perspectiva de uma educação que se quer autêntica, pleiteada por Nietzsche, cedeu à pressão de uma mentalidade cuja finalidade reside na ascensão social e funcional e no progresso tecno-científico (Krockow, 2002)

Ao que parece, quanto mais rápida e veloz a formação mais o modelo educativo se torna superficial, mecanicista e instantâneo. Esse procedimento pedagógico foge à concepção de educação em Nietzsche, posto que ele considerava a tarefa educacional absolutamente árdua e incessante, não devendo submeter-se às ingerências privadas ou estatais.



Se as universidades funcionassem como associações livres, o fundamento essencial da educação seria a Cultura (*Kultur*), Cultura humanística e não apenas cursos técnico-profissionalizantes. Destarte, uma cultura que ensinasse a verdadeira formação (*Bildung*) estaria interconectada com outros domínios de conhecimentos e com a própria vida, e não somente direcionada para a especialização imposta pelo imediatismo do capital, do lucro e da nova ordem socioeconômica prevalecente.

Contudo, pela força do *habitus*, somos levados a pensar que o Estado/cultura/educação formam sempre, uma tríplice aliança, à primeira vista, sedutora e cativante. No entanto, a formação desse bloco é antinatural, contraditória e discrepante em Nietzsche.

Nietzsche (2012) disseca esses dois modelos e se põe a combatê-los. Assim, a universalização do saber é marcada pela proliferação de escolas, de cursos técnicos e de universidades em resposta ao processo de urbanização e do aumento vertiginoso da produção econômica. Já a especialização do conhecimento lhe parece advogar a demarcação das fronteiras e o fortalecimento de conhecimentos especializados anunciando o declínio ou mesmo a pulverização da formação cultural alemã. De acordo com o seu olhar perspectivista, ambas as tendências favorecem a irrupção de um modelo de educação fundado no reducionismo, no estreitamento da percepção, no processo de mediocrizar o papel da reflexão, no pensamento linear e na massificação do sujeito do conhecimento.

Extensão da cultura e estreitamento cultural pintam quadros distintos e tão próximos no campo da formação. Tanto a ampliação da cultura quanto sua redução decretam o fim da cultura, das artes, da literatura, da filosofia, da vida em geral. Elas propõem, antes, o enfraquecimento da cultura, seu declínio; sua aniquilação o faz questionar: “Custa muito chegar ao poder. O poder embrutece... Os alemães – eram chamados outrora um povo de pensadores: eu me pergunto se, de alguma maneira geral, pensam ainda hoje? Os alemães se aborrecem agora com o espírito, os alemães desconfiam agora do espírito” (Nietzsche, 2008, p.65).



A política também lhe parece uma atmosfera carregada de ambições que: “...devora toda a seriedade que se poderia introduzir nas coisas verdadeiramente espirituais. – ‘A Alemanha, a Alemanha acima de tudo’, temo que isso tenha sido o fim da filosofia alemã... Há filósofos alemães? Há poetas alemães? Há *bons* livros alemães?” (Nietzsche, 2008, p.66).

Mas, afinal, confessa o filósofo: “...perguntas que me fazem no exterior. Fico vermelho, mas com a bravura que me é própria, mesmo nos casos desesperados, e respondo: ‘Sim, *Bismarck!*’ Tinha eu portanto o direito de confessar que livros são lidos hoje?... Maldito instinto de mediocridade!” (Nietzsche, 2008, p. 66).

O instinto de medianidade denunciado por Nietzsche, no século XIX, parece parametrizar as relações educacionais atuais. O homem mediano prevalece na Europa de Bismarck e faz reinar a ditadura da mediocridade, quando o filósofo afirma: “Nossos colégios transbordando, nossos professores de colégio sobrecarregados e embrutecidos são um escândalo” (Nietzsche, 2008, p. 71), dado que “Ninguém tem mais a liberdade, na Alemanha atual, de dar a seus filhos uma educação nobre: nossas escolas ‘superiores’ estão todas organizadas segundo uma mediocridade ambígua, com professores, programas, um resultado” (p.70).

Nietzsche, ao que parece, demonstra desprezo pela cultura alemã por esta colaborar para fortalecer um sistema mediano de educação que inviabiliza o desabrochar do pensar entre professores e seus educandos.

A universidade, que deveria cultivar o pensar e a universalidade dos pensamentos, pensar e deixar pensar, por vezes, proíbe-os. Deste modo a produção e o debate dialógico e frutífero confundem-se com imposição e exigência trabalhista, com vistas à obtenção dos melhores conceitos, das melhores notas, das melhores avaliações, das melhores posições e cargos na carreira funcional e hierárquica. No segundo prefácio da conferência *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, os leitores para os quais o filósofo-educador escreve são os espíritos sem pressa, os espíritos calmos e não idolatras, por isso, comenta: “De vez em quando me aproximo das universidades alemãs: que atmosfera reina entre esses sábios, que espiritualidade vazia, satisfeita, esmorecida!” (Nietzsche, 2008, p.67).

Essa letargia induzida pelas instituições de educação conduz o educando ao adestramento espiritual e ao recenseamento legiãoário, “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” (Nietzsche, 2008, p. 70).

A educação está em decadência, então, ousar pensar, aprender a pensar por si é, nos dias atuais, uma raridade: “aprender a pensar: em nossas escolas se perdeu completamente a noção disso. Até nas universidades, até entre os sábios propriamente ditos da filosofia, a lógica, enquanto teoria, prática e ofício, começa a desaparecer” (Nietzsche, 2008, p. 72).

Ao reexaminar as concepções pedagógicas que pululam, ao mesmo tempo, símiãs e discrepantes, desde a educação básica, Nietzsche passa a refutá-las contrapondo-se à tendência que dissemina a falácia da “ampliação” da cultura (“universalização”), modulada pela lógica da instrumentalização científica e econômica. Nietzsche propugna os conceitos de estreitamento e concentração da cultura por entender que a cultura, em seu estado não universalizante, literalmente, não se destina a todos. O encontro dessas duas tendências consubstanciou-se na cultura jornalística do seu tempo. Entretanto, o jornalista é o “Senhor do vulgo”, aquele que se infiltra nos espaços de educação e passa a falar verborragias e idiosincrasias. É escravo dos três M: “escravo do momento presente”, “escravo das maneiras de pensar” e escravo da moda”.

A pedagogia de Nietzsche, diante desse quadro, nasce não da admiração contemplativa e filosófica, mas emerge do medo de perceber aquilo em que a cultura e a educação haviam se transformado (Nietzsche, 2012).

Numa instituição relativamente séria, o mínimo que se espera de uma educação formal é, ao menos, ministrar, adequadamente, o idioma de origem e corrigir o mau uso que se faz da língua oficial (Nietzsche, 2012). Uma escola de qualidade está atenta para essas distorções e para outras questões tão graves e que surgem no cotidiano das escolas.

Assim, “A cultura começa”, segundo Nietzsche (2012), “por um caminhar correto da língua: o qual, quando começou bem, faz nascer logo, aos olhos destes escritores ‘elegantes’,

um sentimento físico que se chama ‘aversão’” (Nietzsche, 2012, p. 90). Passados em revista esses centros de educação, a cultura clássica torna-se flutuação inconsistente, incapaz de cultivar gênios e almas criativas.

Educação superior, pontifica Nietzsche, não pertence senão ao reino das excepcionalidades: “é preciso ser privilegiado para ter direito a um privilégio tão superior” (Nietzsche, 2008, p. 70). Será que o filósofo foi contrário à inclusão dos sujeitos na educação “ginásial” e, conseqüentemente, ao acesso ao ensino superior? Seu pensamento sobre o ensino não contemplava uma democratização do conhecimento?

Parece que o semeador de paradoxos dá margem, sim, a essas indagações. A sua percepção de educação não se insere, categorialmente, na noção marxista de uma coletividade. No entendimento de Araldi (2008, p. 86): “O fim último da educação e da cultura não é o bem-estar dos indivíduos na coletividade, mas o nascimento do gênio (*die Geburt des Genius*). O gênio seria, ao mesmo tempo, o responsável pela renovação da cultura e o alvo supremo a ser atingido nos processos culturais”.

O fato é, conforme indica sua concepção de educação, que nem todos nasceram para ser gênios, artistas, estetas, filósofos, educadores e nesse ponto, Nietzsche parece advogar uma “aristocracia cultural”. O programa governamental alemão, ao difundir a maximização da cultura, decreta, antagonicamente, o rebaixamento da cultura, pois nem todos sabem, exatamente, o que fazer com ela.

Almas nobres e geniais são raras, da mesma forma como os detentores da cultura autêntica. A proposta de ampliação cultural oferecida aos jovens alemães era um engodo – residia no oferecimento de uma pseudocultura, a fim de alistá-los e integrá-los ao funcionalismo público. A cultura genuína e autêntica, proveniente dos gregos antigos, fora abolida da educação e das instituições de ensino superior. Migrou sem deixar vestígios, sumiu de cena da cultura alemã há decênios. Esse esvaziamento incomodava Nietzsche porque comprometia, em certa medida, o futuro dos estabelecimentos de ensino e a própria formação cultural da juventude.

Concomitantemente a esse fenômeno educacional estritamente alemão, Nietzsche acusa toda a tradição ocidental, desde suas raízes, por tentar impor uma espécie de inquisição contra a vida e os valores vitais em prol de um sentido de vida além-mundo, que, por sua vez, gera o percurso histórico niilista.

A crítica nietzschiana à educação não poupa nem omite da educação a pretensão conformista e ideológica. Insiste, então, na necessidade de uma total reavaliação, ou melhor, de uma transvaloração de todos os valores, a fim de nortear e amparar as lacunas deixadas pelo niilismo. À medida que destila sua crítica contra a educação e a cultura, deixa entrever o que pensa a respeito do papel do educador, ou seja, da arte de educar a si mesmo.

A pauperização cultural a que foram submetidos os jovens alemães não permitia que Nietzsche olhasse o futuro com orgulho e otimismo. Por todos os lados, espriava-se a pseudocultura, chamada, por ele, de barbárie cultivada. Diante desse quadro, nada animador na educação, ele não poupa sequer os educadores. A pobreza intelectual dos educadores saltava aos olhos. Além disso, faltava à educação básica uma espécie de delicadeza. Ao trabalho pedagógico, faltava certa “delicadeza” das sensações, dos olhares, sobretudo, no que se refere ao trabalho pedagógico voltado para as crianças.

Mas como educar os educandos, dar a eles uma cultura elevada e clássica, se há um déficit na formação dos educadores? Educar, em Nietzsche, passa pela educação dos sentidos e o cultivo de si mesmo. Os mestres do passado, mesmo sem estabelecimentos de ensino e instituições universitárias formais, conseguiram educar a si mesmos e verem além das circunstâncias normais. A escola é regulação do pensamento, mas mentes autônomas não são reguladas por instituições. Trata-se de uma formação educacional que vai além do contexto meramente escolar.

Os grandes mestres do passado desenvolveram autonomia quanto ao ato do pensar e à produção de suas teses, como Schopenhauer, o mestre que soube correlacionar a vida com sua obra: “é por isso que vou lembrar hoje o nome do único professor, o único mestre de



quem eu possa me orgulhar, *Arthur Schopenhauer*, para só me lembrar de outro mais tarde” (Nietzsche, 2012, p. 166).

O que nos aproxima da filosofia da educação, em Nietzsche, em tempos de humanidades híbridas, identidades esfaceladas, espíritos tíbios e fracionados é a possibilidade de “encontrar um ser inteiro, coerente, móvel nos seus próprios eixos, isento de hesitação e entraves, este compreenderá minha felicidade e minha surpresa quando descobri Schopenhauer” (Nietzsche, 2012, p. 175).

É por isso que a figura modelar *schopenhaueriana* do mestre é recuperada em Nietzsche enquanto, na maioria dos homens, grassa o descuido de si, a indolência e a propensão à preguiça, mestres, como Schopenhauer, “não se escondem atrás de costumes e opiniões”, que, normalmente, são as máscaras inculcadas pela sociedade nos incautos (Nietzsche, 2012, p. 161). Em síntese, para o filósofo, o educador deve ser um modelo, um exemplo para os seus alunos.

A educação preceituada na conferência *Schopenhauer educador* ocorre graças ao magistério do exemplo: “estimo tanto mais um filósofo quanto mais ele está em condições de servir de exemplo” (Nietzsche, 2012, p. 176).

O exemplo passa a ser um valor na relação professor-aluno e, em certos casos, até mais do que os cânones morais e estudos dirigidos a esse fim. A educação, em Nietzsche, também acontece tomando o professor como modelo: “a partir do modelo ou exemplo de vida fornecido pelo mestre, e não pela sua simples transmissão de conhecimentos. O educando descobrirá assim suas próprias potencialidades através do contato com o mestre, aprofundando suas forças e libertando-se pela imitação criadora” (Neukamp, 2012, p. 7).

Outro mestre por quem nutre grande estima, até num grau mais elevado da que tem por Schopenhauer, é Montaigne, filósofo cético que não frequentou escolas seculares e que educava a si próprio ancorado num modelo pedagógico autárquico. Como se verifica, por Nietzsche não encontrar referência alguma em seu tempo, é possível vê-lo ir à caça de filósofos modelares, anteriores a ele, educadores que o auxiliem na penosa tarefa de educar a si mesmo, pois o que domina é o filisteísmo na cultura. Com efeito, ante a “desolação em



que se encontra a cultura contemporânea, e na falta de verdadeiros “médicos da civilização”, de “educadores liberadores”, Nietzsche busca um modelo, um iniciador” (Dias, 1991, p. 71).

Encontrar educadores modelares, na contemporaneidade, também é trabalho árduo. Embora muitos professores e educadores tenham construído o caminho próprio de sua formação, a precarização institucionalizada não lhes permite, às vezes, romper com certos grilhões, gerando isolamento, caverna, solidão, porque “Em todo lugar onde houver poderosas sociedades, governos, religiões, opiniões públicas, em suma, em todo lugar onde houver tirania, execrou-se o filósofo solitário...” (Nietzsche, 2012, p. 181), e considerando que “a filosofia oferece ao homem um asilo onde nenhum tirano pode penetrar, a caverna da interioridade, o labirinto do coração: e isto deixa enfurecido os tiranos” (Nietzsche, 2012, p. 181).

Contudo, não se pode perder de vista que o funcionário “erudito”, o filisteu da cultura, é o que prospera nos círculos profissionais. Para o filósofo, estes são uma raça de víboras que assumem os primeiros assentos e lugares entre os convivas.

A crise da formação do sujeito adensa-se, cada vez mais, em virtude de a verdadeira cultura não ser difundida nas instituições universitárias e nos demais estabelecimentos de ensino, o que deveria, de fato e de direito, ocorrer. As instituições continuam atendendo apenas aos interesses do Estado, e mais grave, continuam fechadas em seus próprios interesses, não havendo preocupação, em suas agendas, com a formação elevada de seus cidadãos: ela (de)forma, no mais das vezes, as pessoas; cria funcionários, técnicos e mercadores da cultura.

O quadro educacional atual, no Brasil, é de nostalgia e de muita reflexão; pois, até mesmo nos círculos dos eruditos, “ou mesmo daqueles que são chamados de pessoas cultivadas” (Nietzsche, 2012, p. 181), encontramos os sem nostalgia pelo passado. São esses educadores que nos inspiram repugnância e aversão, porque pressentimos que esses homens, como todo seu espírito, longe de fazer progredir uma cultura em gestação, criam obstáculos.

A educação não pode ser um impeditivo para o surgimento de mentes criativas e geniais. Educadores do porte de *Nietzsche* e de *Schopenhauer*, mestres-filósofos, são

promotores de uma formação elevada (*Bildung*), no entanto, são anatematizados, vistos como ameaças ao propósito do Estado, que, inversamente, investe no apequenamento do ser humano pela educação, o que soa como uma contradição. Não é sem razão que, anos mais tarde, Nietzsche haveria de se recolher à sua caverna interior, abandonando a carreira docente frente ao descaso e à lassidão. E torna-se, definitivamente, um forasteiro em terras conhecidas, um viajante ermitão, que se põe a denunciar outras mazelas que a cultura filisteia vai impondo às multidões. Em seu recôndito, o educador Nietzsche exerceria – não mais em conferências e aulas presenciais – o ofício de filósofo da cultura, por intermédio da literatura que perpetua, há mais de um século, a genialidade do filósofo educador e crítico da cultura.

Referências

ABEL, G. Verdade e interpretação. Trad. de Claudemir Luís Araldi. In: **Cadernos Nietzsche**, n. 12, São Paulo, 2002. [Grupo de estudos Nietzsche].

ABRÃO, B. S. **História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

ALMEIDA, R. M. **A fragmentação da cultura e o fim do sujeito**. São Paulo: Loyola, 2012.

ARALDI, C. L. Nietzsche, a educação e a crítica da cultura. In: AZEVEDO, V. D. (Org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008.

SILVA Jr., I. (org.). **Nietzsche e a interpretação**. Curitiba: CRV, São Paulo: Humanitas, 2012 (Col. Nietzsche em perspectiva, Vol I).

DELEUZE, G. **Nietzsche**. Trad. Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 2001.

DIAS, R. M. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 1991.

DRIJARD, A. **Alemanha: panorama histórico e cultural**. Lisboa: Dom Quixote, 1972.

ELIAS, N. **História das grandes ideias do mundo ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1972, (Coleção Os Pensadores).

ELIAS, N. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Trad. de Francisco Cock Fontanella. 2.ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KROCKOW, C. G. V. **Prússia**: um balanço. Trad. de Rósula Kelly Medrado Almeida Passos. São Paulo: Mackenzie, 2002.

LARROSA, J. **Extravagâncias**: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche. São Paulo: Discurso Editorial e UNIJUÍ, 2000.

LARROSA, J. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. Claustros vão se fazer outra vez necessários. In: AZEVEDO, V. D. (Org.). **Nietzsche**: filosofia e educação. Ijuí: UNIJUÍ, 2008 (Coleção Nietzsche em perspectiva).

NEUKAMP, E. **As críticas do professor Nietzsche à educação de seu tempo**. 2012. Disponível em: <http://www.consciencia.org/nietzsche_educacao>. Acesso em 10.08.2012.

NIETZSCHE, F. **Breviário de Citações**: Fragmentos e Aforismos. São Paulo: Princípio Editora, 1996.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre política**. (Vol. I e Vol. II). São Paulo: Loyola / Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2007.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos**: ou como filosofar a marteladas. Trad. de Antonio Carlos Braga. 2.ed. São Paulo: Escala, 2008.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 6.ed. São Paulo: Loyola/Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2012.

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

WEBER, J. F. **Fragmentos finais**. Seleção, tradução e prefácio de Flávio R. Khote. Brasília: Editora Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.