



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIEL ALVES LOPES

EDUCAÇÃO E CULTURA NO PENSAMENTO DE FRIEDRICH NIETZSCHE

**RIO DE JANEIRO
2015**

DANIEL ALVES LOPES

EDUCAÇÃO E CULTURA NO PENSAMENTO DE FRIEDRICH NIETZSCHE

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

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel de Barrenechea

**Rio de janeiro
2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DANIEL ALVES LOPES

Educação e cultura no pensamento de Friedrich Nietzsche

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 27/02/2015

Professor Doutor Miguel Angel de Barrenechea
Orientador – Unirio

Profa. Dra. Maria Helena Lisboa da Cunha – Uerj
(Examinadora externa)

Professora Doutora Ângela Maria de Souza Martins – Unirio
(Examinadora interna)

Dedico essa pesquisa aos autênticos educadores experimentadores de amanhã.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio incondicional durante todo o percurso: à minha mãe, Vilma Alves Lopes, que me alfabetizou e “passou açúcar em mim”; ao meu pai, João Dias Lopes, grande incentivador da racionalidade e dos meus estudos; aos meus irmãos Marcos Alves Lopes e Rodrigo Alves Lopes, pelas tantas conversas, descobertas e aventuras que vivenciamos juntos; ao meu sobrinho Pedro Rafael Pereira Lopes, pela sua vivacidade, espontaneidade e inocência contagiante;

Aos familiares: à minha avó Elira Dias Lopes, pela sua força e cuidado constante; ao meu avô João Vicente Lopes, pela sua longa e inspiração de vida; à minha avó Vergília Izidorio Batista (in memorian), pela sua perseverança sem fim; e ao avô José Alves Batista (in memorian), por sua alegria apaixonada;

Ao meu orientador Miguel Angel de Barrenechea, pela sua dedicação e perspicácia durante todo o percurso;

À professora Rosa Maria Dias, que contribuiu enormemente na banca de qualificação;

À professora Ângela Souza Martins, pela bela participação durante a qualificação e agora na defesa;

À professora Maria Helena Lisboa, pela maravilhosa disciplina lecionada e por aceitar participar da defesa da dissertação;

Ao professor Olímpio José Pimenta Neto, meu orientador durante a graduação, que muito me ensinou sobre a filosofia e a vida;

À professora Imaculada Maria Guimarães Kangussu, que sempre demonstrou, através das reflexões filosóficas e com o seu próprio exemplo, que é possível “mudar o mundo”;

À professora Adriana Delbó Lopes, pelas discussões suscitadas em sua disciplina;

Ao “Grupo Nietzsche”, da UNIRIO, sob a orientação de Miguel Angel de Barrenechea: Ao Mário Dias, à Adriana Maria, ao Enock Silva, à Nilcinéia Lonburgo, ao Luis Oliveira, ao Nelson Silva, ao Daniel Leal, à Daniele Mendonça, ao Michel Carneiro, à Natália Rocha, à Bárbara Marques, à Cristie Campello, à Kátia Schaefer e ao Sérgio Andraus;

Em especial agradeço ao professor Mário José Dias, pelas suas excelentes contribuições durante a dissertação, o que elevou consideravelmente a qualidade da pesquisa, e à Adriana Maria da Silva, que tanto colaborou com suas leituras e diálogos, trazendo primorosamente um olhar pedagógico e artístico para a dissertação;

À Julia Junior Lotufo, pelas inúmeras parcerias e potente afetividade compartilhada;

À Elisabeth Souza Hess, por ter revisado com tanto carinho e fineza a presente dissertação;

Aos colegas de mestrado, especialmente ao Régis, ao Pedro, à Thábata e à Rafaela;

Aos intelectuais, artistas e experimentadores de Goiânia/GO, Ouro Preto/MG e Rio de Janeiro/RJ, especialmente aos círculos de afinidades desenvolvidos no antigo CEFET/GO, UCG, UFOP, UNIRIO e Santo Antônio de Goiás;

À “Comunidade do Andara”;

Aos meus ex-alunos do Complexo Prisional de Bangu;

Aos participantes do consagrado “Futebol Ontológico”;

Ao extinto e glorioso “Grupo de Segunda”;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo incentivo financeiro à pesquisa.

Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu

Friedrich Nietzsche

RESUMO

A presente dissertação versa sobre a relação entre educação e cultura a partir do pensamento de Friedrich Nietzsche. O direcionamento da pesquisa se realizou tendo em vista a seguinte indagação: que tipo de atividade educativa pode contribuir efetivamente no surgimento de uma cultura autêntica? Priorizou-se, para tanto, uma análise com o foco na primeira etapa da produção intelectual nietzschiana, intitulada pessimismo romântico, sendo que, no terceiro capítulo, foram examinados também importantes aspectos educativos e culturais presentes em *Humano, demasiado humano*, livro inaugural do segundo momento da obra do filósofo, denominado positivismo cético. Nietzsche estabelece um vínculo inalienável entre natureza, cultura e educação de modo que, no primeiro capítulo, a questão central baseou-se no exame da interpretação do filósofo sobre a natureza e a cultura. No segundo capítulo, o tema foi a crítica nietzschiana à educação moderna, considerada como um sistema que visa a homogeneização e a massificação dos educandos. Por fim, no último capítulo, a questão incidiu em um prognóstico sobre a dinâmica educativa cujo privilégio diz respeito ao desenvolvimento de individualidades autênticas, capazes de criações significativas e de superar os seus próprios obstáculos. Uma educação de inspiração nietzschiana procura o aprimoramento do indivíduo, visando torná-lo alguém maduro, e o direciona para aquilo que lhe é mais genuíno, tendo em vista a implementação de uma cultura autêntica. A maneira como Nietzsche analisa a questão educativa contribui bastante para se pensar a educação contemporânea, tanto no aspecto crítico quanto no propositivo.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Nietzsche. Singularidade.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the relation between education and culture up from the thought of Friedrich Nietzsche. The line of research was defined observing the following question: what kind of educational activity can effectively contribute to the emergence of an authentic culture? Therefore, the priority was to an analysis with the focus in the first stage of Nietzsche's intellectual production, entitled romantic pessimism, and, in the third chapter, were also examined important educational and cultural aspects from *Human, all too human*, opening book of the second moment of the philosopher work, called skeptical positivism. Nietzsche lay out an inalienable bond between nature, culture and education, so that, in the first chapter, the central question is based on the examination of the interpretation of the philosopher for nature and culture. In the second chapter, the theme was the nietzschean critique of modern education, regarded as a system for the homogenization and the massification of the students. Finally, in the last chapter, the question focused on a prognosis about the educational dynamics whose privilege is related with the development of authentic individuals, capable of significant creations and of overcome their own obstacles. An education of nietzschean inspiration seeks the individual improving, aiming to make someone mature, and directs it to what is more genuine for the subject, with a view to implementation of an authentic culture. The way Nietzsche analyzes the issue of education contributes a lot to think contemporary education, in both critical and purposeful aspects.

Keywords: Education. Culture. Nietzsche. Singularity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I. NATUREZA E CULTURA NO PRIMEIRO PERÍODO DA OBRA DE NIETZSCHE	18
1.1 A interpretação nietzschiana sobre a natureza	18
1.2 Do ocaso da cultura trágica helênica à cultura de ópera	33
1.3 Sentido de cultura autêntica e questionamento à cultura moderna	42
CAPÍTULO II. A CRÍTICA NIETZSCHIANA À EDUCAÇÃO MODERNA	56
2.1 Duas tendências em educação: a ampliação, a redução da cultura e a síntese de ambas na cultura jornalística	58
2.2 Os quatro egoísmos	67
2.3 Os estabelecimentos de ensino e a educação	72
<i>2.3.1 Educação, cultura popular e cultura filosófica e artística</i>	74
<i>2.3.2 O ginásio</i>	77
<i>2.3.3 A universidade</i>	83
CAPÍTULO III. UMA EDUCAÇÃO AUTÊNTICA NA PERSPECTIVA DE NIETZSCHE	89
3.1 O gênio como sentido da educação e da cultura	90
3.2 A educação e o surgimento de individualidades criadoras	94
3.3 Uma educação impulsionadora da singularidade	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

O objetivo da presente dissertação consiste em examinar a relação estabelecida por Friedrich Nietzsche entre *educação* e *cultura*¹, tendo como mote propulsor a seguinte indagação: *que tipo de atividade educativa pode contribuir efetivamente na construção de uma cultura autêntica?* O pensamento nietzschiano de juventude² é fecundo em abordagens críticas em relação ao processo cultural que culminou na modernidade e sobre o modelo educativo de sua época, bem como em prognósticos sobre a possibilidade de uma cultura e uma educação autêntica³.

A assertiva nietzschiana de que a vida pode ser afirmada em todos os seus aspectos e que *cultura* e *vida* não se separam perpassa direta ou indiretamente grande parte da obra do pensador. A educação merece atenção destacada, seja ao tratar de educação no sentido institucional, seja quando Nietzsche destaca a necessidade de uma educação de si⁴. Nesse caso, a educação é entendida em um sentido extrainstitucional, como autoformação teórica, filosófica e vivencial. Importa ressaltar que uma não está em oposição à outra, conforme tentaremos elucidar ao longo da dissertação.

A relação estabelecida entre *cultura* e *natureza* é também central na concepção educativa nietzschiana, sendo o próprio processo cultural compreendido enquanto integrante intrínseco da natureza. A compreensão nietzschiana de natureza, nessa etapa de sua obra, considera-a como um permanente jogo de forças vitais. Os impulsos apolíneos – que se referem à *bela aparência*, à forma ordenada, à sereno-jovialidade – por um lado, e os impulsos dionisíacos –

¹ A cultura pretendida por Nietzsche consistiria em uma unidade de estilo artístico que integraria as suas diversas manifestações. Nesse sentido, pode-se dizer que a sua proposta aponta para uma unidade na diversidade. Nietzsche, inclusive, define cultura como sendo “a unidade de estilo artístico em todas as manifestações de um povo.” (NIETZSCHE, 2000a, p.31, tradução nossa).

² Aludimos à tradicional divisão da obra de Nietzsche em três períodos e fazemos menção ao primeiro deles, denominado como “metafísica de artista” ou “pessimismo romântico”, cujo marco decisivo é a publicação de *O nascimento da tragédia* (2007). Esse período estende-se de 1870 até 1876 e inclui todas as *Considerações intempestivas*. (Cf. MARTON, 2010, p.42-47).

³ Em relação à crítica de Nietzsche à cultura e a sua proposta de instauração de um processo cultural autêntico, Noéli Correa destaca que: “Contra os objetivos, os métodos e os processos pedagógicos [...] sem compromisso com a **cultura autêntica**, contra o fato de elas tornarem os estudantes incapazes para a vida e para a grandeza de espírito, [...] Nietzsche exige uma nova educação, cujo objetivo é exatamente buscar e promover a nobreza de espírito desde a juventude, [...]” (MELO SOBRINHO. A pedagogia de Nietzsche. In: NIETZSCHE, 2011, p. 28, grifo nosso). Destacamos a centralidade da educação dentro do processo cultural na citação acima.

⁴ Nietzsche trata da educação em âmbito institucional em *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, já o sentido da educação compreendida como busca pela singularização, de uma educação de si, o filósofo tematiza em *Schopenhauer educador*, ambos presentes na edição brasileira *Escritos sobre educação* (2011). No entanto, em toda a produção nietzschiana o aspecto educativo está presente direta ou indiretamente, oferecendo subsídios importantes no sentido de avançar na discussão sobre a possibilidade de uma educação de si, como é o caso de *Humano, demasiado humano* (2013) – livro utilizado no terceiro capítulo dessa dissertação.

relacionados à dissolução, ao transe, à embriaguez – por outro, como impulsos presentes na natureza e na maioria das vezes em discórdia constante entre eles, almejam o predomínio na vida humana em sociedade. Uma cultura afirmativa teria em sua constituição a protuberância tanto dos impulsos apolíneos, quanto dos dionisíacos, o que possibilitaria ao homem a aceitação da existência em seus aspectos festivos e também naqueles sombrios. O grande marco de uma junção bem sucedida, dos impulsos dionisíacos e apolíneos, seria a tragédia grega, que Nietzsche desenvolve em *O nascimento da tragédia* (2007). Desse modo, cumpriria à cultura e ao seu componente formador, a educação, aprender com a natureza, ou melhor, afirmar a relação entre cultura e educação como processo natural. Nietzsche, inclusive, salienta a sua aposta na “vitória futura de uma tendência da cultura”:

Ela vencerá, tenho plena confiança nisso, porque possui o maior e mais poderoso aliado, a natureza: e não temos o direito de silenciar sobre o fato de que muitos pressupostos dos nossos 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 antinaturais de educação.⁵

Além da relação entre cultura e natureza, é relevante perceber, no texto citado, a maneira como o filósofo arquiteta a relação entre *cultura* e *educação*, em uma espécie de vínculo inalienável. De modo que seria incumbência de um bom processo educativo possibilitar o advento de uma cultura autêntica.

Na primeira fase de sua obra, Nietzsche estabelece alguns passos em direção à cultura preconizada por ele. Dentre as suas contribuições, pode-se destacar a busca pela singularidade⁶, não no sentido de encontrar uma essência imutável no recôndito do homem, mas antes como construção e cultivo: e essa tarefa é educativa. Os educadores teriam o papel de contribuir nessa busca, essa seria a sua “missão”, qual seja a de libertar as capacidades singulares de cada discente: “[...] teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores.”⁷. Esse processo entrelaça homem-mundo, natureza-cultura, no sentido de

⁵ NIETZSCHE, 2007, p. 52

⁶ A singularidade não pressupõe que haja um “eu” cristalizado, metafísico; diferentemente, Nietzsche a compreende em seu devir incessante. A título de indicação, ressaltamos que o processo de singularização, nesse sentido, aproxima-se – muito embora não signifique necessariamente a mesma coisa – da sentença que serve de subtítulo ao *Ecce homo* (2008a): “tornar-se quem se é”. A esse respeito Silvia Pimenta Velloso Rocha destaca: “Longe de conduzir a uma identidade, esse processo se abre para a diferenciação: tornar-se quem se é é sinônimo de transformar-se (inventar-se, diferir-se de si mesmo, reinventar-se). Aplica-se aqui a mesma distinção proposta por Nietzsche no campo epistemológico: aquela que define o conhecimento não como descoberta, mas como invenção. O ‘conhece-te a ti mesmo’ dá lugar a um ‘inventa-te a ti mesmo’ [...]” (ROCHA, 2006, p. 272). Nesse sentido, é sendo rigorosamente singular que alguém se torna quem se é, em um processo de transformação, de invenção de si, ao contrário de uma tentativa de estabelecer uma identidade supostamente verdadeira de uma vez por todas.

⁷ NIETZSCHE, 2011, p. 165.

encontrar o que há de autêntico em cada singularidade e extirpar os “membros artificiais”⁸, predominantes na cultura reinante. Uma cultura autêntica é criadora, afirmadora da vida, assegura papel de destaque à arte e à filosofia⁹, possibilita aos homens encontrar, cada qual, a sua maneira própria de existir.

O sentido da educação é, então, desvencilhado de uma mera absorção erudita de conhecimento, de restringir-se somente a uma formação especializada, de promover apenas um lugar no mercado de trabalho ou de ser o promotor de uma unificação nacional postiça. A interpretação nietzschiana sobre a educação se posiciona a partir de um horizonte que valoriza o aprimoramento pessoal, o cultivo constante de si em direção à singularidade. No lugar de metas uniformes e universais, a realização maior se expressa como transformação contínua, movimento, fluxo, devir¹⁰.

Na análise nietzschiana sobre a sociedade da época, o autor denuncia algumas distorções da cultura que dificultam a efetivação de uma cultura autêntica. A noção dos *quatro egoísmos*¹¹, denunciados pelo autor, alude a alguns dos grandes entraves da educação na modernidade. São eles: o egoísmo *dos comerciantes, do Estado, da ciência e da bela forma*. Os comerciantes estimulam uma educação não muito demorada e voltada para o mercado e uma cultura balizada pela necessidade de uma alta produção e obtenção de lucros exorbitantes. Por parte do Estado, o seu interesse na educação seria o de fazer crer a todos que ele é o sentido supremo da humanidade, com o objetivo de constituir um processo cultural pautado em sua restrita visão nacional e perpetuadora de seu arcabouço burocrático. A ciência, por seu turno, caracteriza-se nessa abordagem crítica como sendo insaciável por

⁸ Há uma referência de Nietzsche, em *Schopenhauer educador*, sobre o termo “membros artificiais”, referindo-se ao que é postiço e não natural no homem moderno: “E eis o segredo de toda formação, ela não procura os membros artificiais, os narizes de cera, os olhos de cristal grosso [...]. Ao contrário, aquela outra educação é somente libertação, extirpação de todas as ervas daninhas, dos dejetos, dos vermes que querem atacar as tenras sementes das plantas [...]” (NIETZSCHE, 2011, p. 165-166).

⁹ Nietzsche, em *A filosofia na era trágica dos gregos* (2012), discute sobre a importância da filosofia e da arte através de um diálogo entre o homem moderno e a filosofia. A filosofia, em relação aos ataques recebidos, assim se defende: “Observai minha irmã, a arte! A ela ocorre o mesmo que a mim – estamos perdidas entre bárbaros e não sabemos mais como nos salvar. [...] Tendes primeiro uma cultura, e então sabereis o que a filosofia quer e pode”. (NIETZSCHE, 2012, p. 39). Ainda sobre o tema, Nietzsche interpreta a cultura dos gregos antigos como aquela em que filosofia e arte surgem da exuberância, como manifestação de uma cultura primorosa. (Cf. NIETZSCHE, 2012, p. 32).

¹⁰ O tema da singularidade é desenvolvido por Nietzsche através de variadas perspectivas, nessa dissertação analisamos a questão a partir de *Schopenhauer educador* (2011) e *Humano, demasiado humano* (2013). No entanto, em toda a obra do filósofo, essa questão é retomada. Como indicação complementar ao assunto, embora não explorada nessa dissertação, ressaltamos a importância da expressão “tornar-se quem se é”: alude ao aforismo de Píndaro, muito caro a Nietzsche em sua obra de maturidade, que diz respeito ao processo de singularização no homem, do florescimento daquilo que é próprio e autêntico em alguém. Embora pertencente à terceira etapa da obra nietzschiana, o “tornar-se quem se é” é tematicamente próximo ao que Nietzsche desenvolveu sobre a “singularidade” em sua juventude.

¹¹ O desenvolvimento sobre o tema se encontra em *Schopenhauer educador*, da página 216 à 230, presente na edição brasileira *Escritos sobre educação* (2011).

saber, como um conhecimento a qualquer custo que não coloca a vida em primeiro lugar¹². Em se tratando de educação, o seu objetivo é formar o cientista, aquele que produz conhecimento, sem qualquer ligação mais efetiva com a vida, tendo como pressuposto a concepção de que o avanço da *cultura* depende de um ininterrupto *progresso da ciência*. Assim, o saber é buscado de uma maneira especializada e fragmentada, e, desse modo, desprivilegia os impulsos fortalecedores da existência singular e da cultura como um todo. Por fim, mediante o egoísmo da bela forma, o homem moderno busca maquiagem todo o tédio e a fealdade de sua existência. Através das boas maneiras, da decoração, procura iludir o espectador, fazendo-o crer que há alguma elegância e beleza nesse tipo de vida fragmentado e carente de uma educação que sirva à vida.

Encontramo-nos diante de um impasse, já que a prioridade do processo educativo e cultural moderno, segundo aponta Nietzsche, privilegiou um tipo de vida enfraquecido, desvitalizado, antinatural. No entanto, urge pensar para além dos empecilhos e buscar por uma alternativa viável. A questão exige esforços dos mais audazes, sendo que as inquietações residentes nos escritos aqui apresentados representam a partilha de um desafio, de um ponto de interrogação, de uma reticência, indicando que há ainda caminhos a percorrer, terras incógnitas por descobrir. O desafio consiste em pensar um processo educativo que propicie uma cultura autêntica, uma educação e uma cultura que estejam em sintonia com a natureza, questão a ser analisada a partir da inquietante filosofia nietzschiana.

Nietzsche, ao tecer a sua crítica contundente à educação na modernidade, demonstra que a própria compreensão de cultura está dissociada da vida, os métodos de ensino das instituições educacionais de sua época são antinaturais. Estado, classe comerciante e ciência não conseguem contribuir efetivamente para se alcançar uma cultura vigorosa. O apego historicista ao passado não fomenta a vida presente e desenraíza o futuro¹³. A nossa proposta, de percorrer a crítica nietzschiana à educação da modernidade, decorre do interesse da pesquisa em compreender quais são os motivos, de acordo com o filósofo, que tornaram a cultura moderna uma cultura artificial.

O “prognóstico”¹⁴ nietzschiano estabelece uma compreensão de cultura e educação vinculadas à natureza. Ela, a natureza, é a grande aliada de todo processo vital e educativo.

¹² Nietzsche observa que “[...] o impulso ao saber em si, quando indomado, é em todas as épocas tão barbarizante quanto o ódio ao saber [...]”. (NIETZSCHE, 2012, p. 30).

¹³ A crítica nietzschiana ao excesso de história se encontra em sua *Segunda consideração intempestiva* (2003) e não se refere à história propriamente, mas à maneira como era abordada no século XIX.

¹⁴ Miguel Angel de Barrenechea destaca a importância que Nietzsche atribui à relação entre os processos vitais e a cultura, que irão desencadear os diagnósticos e os prognósticos do filósofo, ao exercer a função de *médico-filósofo*: “Experimentação, saúde e doença são conceitos que indicam o escopo essencial daquilo que Nietzsche

Além disso, a cultura defendida pelo filósofo, na condição de helenista¹⁵, teria uma “unidade de estilo”¹⁶, no sentido de possibilitar o encontro entre instintos sadios¹⁷ e manifestações culturais vigorosas. Propõe, em contraposição ao excesso de história, a necessidade de uma atmosfera *a-histórica*¹⁸ de onde as grandes criações podem ocorrer. Em contraposição aos interesses econômicos, políticos e científicos, o autor postula a importância da arte¹⁹ e da força plástica²⁰, como forças capazes de modelar, transfigurar, tornar a vida apetitosa, e da busca pela singularidade como processo inevitavelmente guiado pelo próprio indivíduo, trazendo à tona a necessidade de uma educação de si.

Nietzsche considera como função do educador libertar o homem no sentido de que ele encaminhe a sua vida por conta própria, em busca de sua singularidade, da realização de si mesmo. Entretanto, levando-se em consideração a crítica nietzschiana às instituições de ensino e à cultura de uma maneira geral, é importante indagar: como podem surgir mestres que contribuam efetivamente na implementação de uma verdadeira cultura? A proposta nietzschiana indica que os educadores eduquem a si próprios, que se tornem mestres de si, para que, então, possam contribuir na educação de outros indivíduos.

considerou mais singular [...] na sua filosofia: tornar-se um médico da civilização, capaz de **diagnosticar** e **prognosticar** quais os rumos do Ocidente, conforme os **estados vitais** que perpassavam suas ideias fundamentais.” (BARRENECHEA, 2009, p. 27, grifo nosso).

¹⁵ Lembremos que Nietzsche é um filólogo de formação e outorga grande importância à cultura helênica. Seus estudos sobre ela deram origem à obra *O nascimento da tragédia* (2007).

¹⁶ A defesa do autor é pela necessidade de “[...] uma cultura efetiva e orientada para uma unidade de estilo [...].” (NIETZSCHE, 2012, p. 33).

¹⁷ Conforme salienta Miguel Angel de Barrenechea, em *Nietzsche e o corpo* (2009), “[...] o corpo é interpretado como um jogo de processos instintivos, como confronto de forças orgânicas que lutam por impor sua potência.” (BARRENECHEA, 2009, p. 63). Em relação ao primeiro período da obra nietzschiana, que constitui o ponto de partida desta pesquisa, Barrenechea afirma que “O *Kunsttrieb* (instinto artístico) é uma manifestação plena da vida, é um sintoma de força e intensidade que se concretiza numa perfeita síntese na arte trágica [...].” (Ibidem, p. 65). E ainda, a irrupção de Sócrates no contexto grego, tema muito explorado por Nietzsche, seria a expressão de uma “[...] exagerada valorização da razão em detrimento dos instintos.” (Ibidem, loc. cit.).

¹⁸ Nietzsche concede importância destacada ao “[...] poder esquecer ou, dito de maneira mais erudita, a faculdade de sentir a-historicamente [...]” (NIETZSCHE, 2003, p. 9). E ainda: “O histórico e o a-histórico são na mesma medida necessários para a saúde de um indivíduo, um povo e uma cultura.” (Ibidem, p. 11).

¹⁹ Sobre a importância da arte para Nietzsche e do seu compromisso em vincular a sua filosofia com a vida, ele menciona a ousadia de sua análise ao “[...] ver a ciência com a ótica do artista, mas a arte, com a da vida...” (NIETZSCHE, 2007, p. 13).

²⁰ Em *Segunda consideração intempestiva* (2003), Nietzsche afirma o seguinte a respeito do termo força plástica: “[...] penso esta força crescendo singularmente a partir de si mesma, transformando e incorporando o que é estranho e passado, curando feridas, restaurando o perdido, reconstruindo por si mesma as forças partidas.” (NIETZSCHE, 2003, p. 10). Nessa obra, o filósofo contextualiza a força plástica com o “esquecimento, compreendido como sendo tão importante quanto a própria memória. Força plástica e esquecimento são temas correlatos que Nietzsche utiliza quando pensa sobre a importância de superar o poder científico-historicista no século XIX.

Além das obras da primeira fase da obra de Nietzsche, O livro *Humano, demasiado humano* (2013)²¹ será de grande importância no desenvolvimento da concepção nietzschiana a respeito de uma educação autêntica. Encontramos nesse livro subsídios teóricos que contribuem na investigação sobre o homem, a educação, a cultura sem qualquer necessidade de remeter a algum ideal extramundano. Sendo assim, a dinâmica educativa que iremos abordar refere-se àquela que o indivíduo realiza em sua vida em um intercâmbio constante com a cultura, buscando a intensificação das forças constituintes de si, tendo como parâmetro a vida em sua imanência²².

Em relação ao entrelaçamento entre cultura e educação, o filósofo propõe um caminho sinuoso para aqueles que estão empenhados em ser mestres de si, que é o de possibilitar uma nova maneira de lidar com o mundo em que o homem seja capaz de desejar tanto a alegria quanto o sofrimento inerente à existência²³. A aceitação integral do destino assume um papel primordial no pensamento nietzschiano. A nossa interpretação indica que a relação entre a dinâmica cultural e a educação de si, nesse sentido, pode ser compreendida como um movimento de afirmação da existência, a partir de toda a pluralidade que a compõe²⁴. Desse modo, cultura e educação atam novamente os seus laços, tendo como horizonte maior o amor pela vida, pelos seus frutos.

No sentido de equacionar as questões trabalhadas nessa dissertação, explanaremos resumidamente a sua estrutura principal: o primeiro capítulo tratará da interpretação nietzschiana sobre a natureza, assim como sobre a cultura – examinando a crítica

²¹ A obra *Humano, demasiado humano* (2013) inaugura a segunda etapa da filosofia de Nietzsche, denominada positivismo-cético, culminando em uma valorização da ciência, da razão em contraposição a toda a metafísica e crendices. (Cf. MARTON, 2010, p. 42-47).

²² A título de indicação, apontamos aqui uma distinção importante abordada por Wilson Antônio Frezzatti Junior na filosofia madura de Nietzsche: “[...] a civilização é resultado da domesticação de impulsos enquanto que a cultura, entendida como cultura elevada, é produzida pela imposição de uma perspectiva por um conjunto de impulsos potentes e fortemente hierarquizado.” (FREZZATI, 2006, p. 230).

²³ Nietzsche postula a seguinte insígnia a esse respeito: *amor fati* (amor ao destino), pensamento profundo que se relaciona com as noções centrais da primeira fase de sua obra, vinculando-se principalmente com a sua abordagem sobre a tragédia. A primeira abordagem sobre o tema surge em *A gaia ciência* (2001), momento em que o autor o relaciona com a questão estética, tema tão caro à sua primeira fase: “Quero cada vez mais aprender a ver como belo aquilo que é necessário nas coisas: – assim me tornarei um daqueles que fazem belas as coisas. *Amor fati* (amor ao destino): seja este, doravante, o meu amor!” (NIETZSCHE, 2001, p. 187-188), Em *Ecce homo* o autor assim apresenta a questão: “Minha fórmula para a grandeza no homem é *amor fati*: nada querer diferente, seja para trás, seja para a frente, seja em toda a eternidade. Não apenas suportar o necessário, menos ainda ocultá-lo – todo idealismo é mendacidade ante o necessário – mas amá-lo...” (NIETZSCHE, 2008a, p. 49). O tema não será analisado no contexto da presente dissertação, no entanto, sinalizamos aqui a relevância do assunto.

²⁴ Importante ressaltar que a filosofia nietzschiana não é conivente com uma posição passiva diante do mundo, mas antes, consiste em uma aceitação plena do que é necessário. Amar o destino (ver nota 23) e, inclusive, por amor, lutar em prol do que se considera mais interessante para o florescimento da vida são defesas que parecem poder conviver conjuntamente. Amar o destino ainda pode remeter ao exercício do amor em relação à diversidade que compõe o mundo – de orientação sexual, étnica, de gênero etc.

desenvolvida pelo filósofo sobre a cultura inautêntica da modernidade e a sua proposta de um processo cultural genuíno – na primeira etapa da obra do autor. Com isso, analisaremos a maneira como Nietzsche interpreta cultura e educação: como decorrentes da natureza e entrelaçados a ela. Em seguida, no segundo capítulo, o foco será o diagnóstico nietzschiano a respeito da condição educativa moderna. Examinaremos a crítica nietzschiana às instituições de ensino do século XIX, às tendências culturais que minam a educação, a sua reflexão sobre os quatro egoísmos, análises suscitadas também no primeiro período da obra do filósofo. A questão, nesse momento, consiste em compreender por quais motivos a educação moderna impossibilita o advento de uma cultura autêntica. No terceiro e último capítulo, investigaremos o prognóstico nietzschiano sobre a educação, tendo como pilar o processo de singularização do indivíduo. Partiremos das questões levantadas ainda no primeiro período do pensamento nietzschiano, tentando elucidá-las a partir do que o autor desenvolveu na obra *Humano, demasiado humano* (2013), no que tange à educação e à educação de si. O objetivo principal nessa etapa da dissertação será a busca por um caminho elucidativo à indagação mencionada e que impulsiona toda a pesquisa: *que tipo de educação pode contribuir efetivamente no surgimento de uma cultura autêntica?*

CAPÍTULO I. NATUREZA E CULTURA NO PRIMEIRO PERÍODO DA OBRA DE NIETZSCHE

No primeiro momento dessa dissertação, analisamos a maneira como a *natureza* é concebida na primeira etapa da filosofia nietzschiana, sua obra de juventude, sobretudo em *O nascimento da tragédia* (2007), publicação central nesse período. De início, ressaltamos que o filósofo a concebe tendo como balizadores o mundo helênico, bem como a dinâmica artística grega de grande envergadura denominada *tragédia*. Nietzsche compreende a natureza tanto em seu caráter luminoso, quanto no aspecto sombrio. Logo depois, examinamos como Nietzsche, também no primeiro período de seu pensamento, compreende a cultura em sua relação com a natureza. Investigamos, então, a crítica do filósofo à cultura moderna, assim como o sentido propositivo de cultura presente em sua filosofia. Com essas análises, compreendemos como Nietzsche concebe a educação tendo em vista as relações entre cultura e natureza.

1.1 A interpretação nietzschiana sobre a natureza

Aquilo que quer viver nesta constelação assustadora das coisas, ou seja, aquilo que precisa viver é, no fundo de sua essência, imagem da dor original, precisando vir aos nossos olhos, órgãos de medida do mundo e da terra, como ambição incessante da existência e como eterna contradição de si própria na forma do tempo, e portanto do devir. Cada instante devora o precedente, cada nascimento é a morte de incontáveis seres, gerar, viver e morrer são uma unidade.²⁵

Educação e cultura são compreendidos na primeira fase da obra nietzschiana como expressões da natureza, não há uma linha divisória separando o natural do que é específico do homem. No entanto, a interpretação dominante no ocidente pressupõe a existência de um corte, uma cisão que está na raiz de uma concepção de mundo antropomorfizado. Nietzsche afirma que uma tal tese torna-se inviável, carece de sustentação: “Quando se fala de humanidade, a noção fundamental é a de algo que separa e distingue o homem da natureza. Mas uma tal separação não existe na realidade: as qualidades ‘naturais’ e as propriamente ‘humanas’ cresceram conjuntamente.”²⁶

²⁵ NIETZSCHE, 2000, p. 45.

²⁶ Ibidem, p. 65.

Em *O nascimento da tragédia* (2007), publicação central no período da produção nietzschiana em estudo, a interpretação sobre a natureza está intrinsecamente relacionada à compreensão do autor sobre o helenismo e as suas manifestações artístico-culturais, de modo que, quando Nietzsche explicita a sua interpretação sobre a natureza, entrelaça-a com a sua concepção a respeito da cultura grega, sobretudo da arte ali desenvolvida.

Nietzsche interpreta a realidade a partir de dois impulsos primordiais oriundos da natureza, trata-se dos impulsos apolíneo e dionisíaco²⁷. Originários e pertencentes à natureza, tais impulsos perpassam as diversas manifestações culturais e a própria constituição do homem. Torna-se infecundo, a partir dessa visão, distinguir a natureza do que é considerado humano; distinguir o que, no homem, poderia ser compreendido como natural do que seria propriamente humano.

Compreendidos como *os dois impulsos artísticos primordiais*²⁸, *impulsos artísticos da natureza*²⁹ ou ainda *os dois únicos impulsos artísticos*³⁰, a dualidade apolíneo/dionisíaca se apresenta como necessária à constituição cósmica, necessidade estruturada a partir da discórdia aberta entre os impulsos. Quando manifesto nas atividades humanas, esse conflito gera criações autênticas sempre renovadas. São impulsos *artísticos* que irrompem da natureza sem a necessidade da mediação do artista e se efetivam como condição, inclusive, de toda arte³¹.

Nesse primeiro período de produção filosófica nietzschiana, a Grécia antiga torna-se um ponto de partida para diversas análises do pensador e a arte tem importância destacada. Como exemplo maior, figura a sua abordagem sobre a tragédia grega. Uma influência teórica relevante e reconhecida por Nietzsche é a exercida pelo filósofo alemão Arthur Schopenhauer. Inclusive, a *Terceira consideração intempestiva*, publicação desse primeiro período de

²⁷ Nietzsche inicia *O nascimento...* já pontuando uma relação entre ambos os impulsos e a sua compreensão de arte. Quando compara tais impulsos com a procriação, o entrelaçamento com a natureza torna-se evidente: “[...] o contínuo desenvolvimento da arte está ligado à duplicidade do apolíneo e do dionisíaco, da mesma maneira como a procriação depende da dualidade dos sexos [...]” (NIETZSCHE, 2007, p. 24).

²⁸ Cf. *Ibidem*, p. 134.

²⁹ Cf. *Ibidem*, p. 29.

³⁰ Cf. *Ibidem*, p. 78.

³¹ Na primeira seção de *O nascimento...*, Nietzsche compreende “[...] o apolíneo e o seu oposto, o dionisíaco, como poderes artísticos que, sem a mediação do artista humano, irrompem da própria natureza, e nos quais os impulsos artísticos desta se satisfazem imediatamente e por via direta [...]” (*Ibidem*, p. 29). Sobre a relação entre os impulsos artísticos da natureza e a arte propriamente dita, o filósofo explicita com propriedade na abertura dessa sua obra magistral: “[...] o contínuo desenvolvimento da arte está ligado à duplicidade do apolíneo e do dionisíaco [...]” (*Ibidem*, p. 24). E ainda, no início da segunda seção, Nietzsche compreende o artista como “imitador”, com “imitar a natureza” equivalendo a criar, em conformidade com a natureza, uma imitação do processo criativo dela mesma. Assim, devido à preponderância dos impulsos artísticos apolíneo/dionisíaco na composição das obras de arte: “Em face desses estados artísticos imediatos da natureza, todo artista é um ‘imitador’ [...]” (*Ibidem*, p. 29).

produção do autor, recebe o título de *Schopenhauer Educador* (2011). Em *O nascimento...*, a influência é decisiva, sendo que a própria definição de *Uno Primordial* – conceito necessário para compreender a interpretação nietzschiana sobre a natureza – é formulado a partir da filosofia schopenhaueriana.

O *Uno Primordial* configura-se na primeira etapa do pensamento nietzschiano como sendo o que está por detrás e acima da aparência fenomênica³² e, sendo assim, não condicionado pelas leis de tempo, espaço e causalidade. É a coisa mesma, sem véus nem máscaras, que Nietzsche denominará como o eterno contradizente, a dor primordial e também o deleite criador. Sendo assim, a dor e o prazer entrelaçam nesse conceito. Do sombrio abismo da dor primordial e da contradição brota o prazer dionisíaco, mediante o qual surge todo o reino da aparência redentora³³. Através do impulso dionisíaco haveria um acesso ao Uno-Primordial, ao coração da natureza, ao passo que o impulso apolíneo possibilitaria a ilusão redentora e necessária para a vida. Ilusão que é, nesse sentido, a própria realidade empírica em seu devir no tempo, espaço e causalidade³⁴.

No sentido de desenvolver a discussão proposta, torna-se importante tematizar de forma mais detalhada a compreensão nietzschiana sobre os impulsos apolíneo e dionisíaco. Em primeiro lugar, analisaremos o impulso apolíneo e, depois, abordaremos o dionisíaco com a intenção de esclarecer o que Nietzsche considera como *natureza*.

Como impulso emanado da natureza, o apolíneo está ligado ao ordenamento, à medida, à individuação. É compreendido como necessário à constituição das coisas, pela

³² Nietzsche assim designa o Uno-Primordial: “[...] uma esfera que está acima e antes de toda aparência.” (NIETZSCHE, 2007, p. 48). Nesse momento de sua produção, as filosofias de Immanuel Kant e Arthur Schopenhauer oferecem subsídios conceituais importantes para o seu pensamento: “A questão da aparência é central em toda a filosofia de Nietzsche. Em *O nascimento da tragédia* e nos escritos e fragmentos póstumos desta época seu pensamento se estrutura, inspirado em Kant e Schopenhauer, utilizando as dicotomias essência e aparência, coisa-em-si e fenômeno, vontade e representação”. (MACHADO, apud BARRENECHEA, 2004, p. 144).

³³ Sobre a questão do *Uno-Primordial* em Nietzsche, bem como sobre a diferença de sua posição em relação a Schopenhauer, Clademir Luís Araldi destaca: “Desse sombrio e eterno abismo de dor e contradição da vontade eternamente viva brota simultaneamente o ‘prazer primordial’ (*der Urlust*) dionisíaco, pressupondo sempre o entrelaçamento entre dor e prazer. [...] Do Uno-Primordial, de seu abismo de dor e contradição, brota o prazer dionisíaco, que cria o mundo todo da aparência, por meio do qual ele se (auto) redime.” (ARALDI, 2004, p. 143-144).

³⁴ Nietzsche, em *O nascimento da tragédia* (2007), afirma ter partido dos dois onipotentes impulsos da natureza para sustentar que o verdadeiramente-existente (*Wahrhaft-Seiende*) e o Uno-Primordial, compreendido como eterno-padecente e pleno de contradições, necessita para a sua redenção da visão extasiante, da aparência prazerosa, que se mostra como o verdadeiramente não existente (*Nichtseiende*), como ilusão, se apresentando em seu vir-a-ser no tempo, espaço e causalidade, quer dizer, como realidade empírica. (Cf. NIETZSCHE, 2007, p. 36).

maneira como a natureza aparece ao homem enquanto fenômeno³⁵ – em suas linhas e contornos –, como o homem estabelece a sua própria medida em âmbito coletivo e individual.

O impulso artístico apolíneo relaciona-se à ilusão, enquanto composição vital do próprio homem em seus preceitos e limites, da maneira como ele enxerga o mundo. Uma maneira que prioriza a bela aparência, a forma estabelecida a partir de uma plasticidade. A imagem utilizada por Nietzsche para situar o apolíneo no contexto da existência humana é a do sonho que, enquanto realidade onírica, possibilita a todas criações artísticas originais. É o momento em que se vivem as experiências agradáveis, assim como as sombrias, sempre com a configuração fugaz aparente. O sonho se apresenta como imagem privilegiada, que alude à placidez com que o homem se defronta em sua senda³⁶.

Apolo é apresentado como divindade da luz, como deus dos poderes configuradores, ele reina “[...] sobre a bela aparência do mundo interior da fantasia”³⁷. Através do apolíneo, a vida não ultrapassa um certo limite, mantém-se enredada sob um manto ilusório que lhe confere beleza e a torna possível e digna de ser vivida.

Nietzsche destaca o *principium individuationis*³⁸, como prerrogativa apolínea, “[...] poder-se-ia caracterizar Apolo com a esplêndida imagem divina do *principium individuationis*, a partir de cujos gestos e olhares nos falamos todo o prazer e toda a sabedoria da ‘aparência’, juntamente com a sua beleza”³⁹. Haveria, sob a égide do deus plasmador, a confiança perene no princípio de individuação, semelhante a um barqueiro sentado em seu

³⁵ Nietzsche, nesse momento de sua produção intelectual, é profundamente influenciado por Arthur Schopenhauer que, por sua vez, se embasa bastante em Immanuel Kant. A compreensão sobre *fenômeno* utilizada na obra de juventude nietzschiana baseia-se em muito, desse modo, no que foi desenvolvido na filosofia kantiana. O contraste entre fenômeno e coisa em si se mostra decisivo para compreender esse conceito, traço bastante característico em Kant, assim como em Schopenhauer e em Nietzsche. Nesse sentido, para entender o que Nietzsche compreende por fenômeno, torna-se preciso ir à tradição filosófica em que o pensador se encontra imbricado e, nesse caso, à tradição kantiana. Segundo Nicola Abbagnano, em seu *Dicionário de filosofia* (2007), o termo fenômeno foi profundamente influenciado pela filosofia kantiana e o sentido do conceito foi modificado somente no século XX com a fenomenologia de Husserl. Se levamos em consideração a maneira como Kant compreende o conceito, temos um ponto de vista privilegiado para entender a relação estabelecida por Nietzsche entre o fenômeno e o *impulso apolíneo*: “Segundo Kant, o F. é, em geral, o objeto do conhecimento enquanto condicionado pelas formas da intuição (tempo e espaço) e pelas categorias do intelecto. Diz: ‘F. é o que não pertence ao objeto em si mesmo, mas se encontra sempre na relação entre ele e o sujeito, e é inseparável da representação que este tem dele’ [...] (Crít. R. Pura, Estética Transcendental, § 8). Tal significado, no qual se estabelecia um filosofema muito difundido no séc. XVIII, permaneceu como um dos significados fundamentais desse termo, mais precisamente aquele com relação ao qual se fala de fenomenismo. Esse significado caracteriza-se pela limitação de validade do conhecimento humano. Neste sentido, F. não é o objeto que se manifesta, mas o objeto que se manifesta ao homem nas condições limitativas específicas que essa relação implica” (ABBAGNANO, 2007, p. 437).

³⁶ Cf. NIETZSCHE, 2007, p. 24-27.

³⁷ Ibidem, p. 26.

³⁸ É importante acompanhar como Nietzsche se apropria da compreensão schopenhaueriana sobre o *principium individuationis*. Ele, inclusive, cita-o e logo em seguida associa tal *principium* ao apolíneo. (Cf. Ibidem, p. 27).

³⁹ Cf. Ibidem, loc. cit.

bote, em alto mar e que, em meio a toda inconstância das ondas, continua tranquilo, apoiado por esse princípio, coberto pelo Véu de Maia⁴⁰. A maneira como Nietzsche apresenta a sua própria interpretação filosófica, a partir da terminologia schopenhaueriana, demonstra que o autor do *O nascimento...* não fica passivo, nem acrítico diante dessa importante influência, ao contrário, a sua filosofia se configura como uma apropriação original e criadora.

A individuação apolínea aponta para um imperativo ético, que determina uma única lei: o indivíduo, “[...] isto é, a observação das fronteiras do indivíduo, a medida no sentido helênico”⁴¹. Apolo, nesse sentido, exige que se atente para a medida e, para observá-la, torne-se necessário o autoconhecimento. Conforme observa Nietzsche, a autoexaltação e o desmedido eram hostilizados como sendo titânicos e bárbaros no contexto do helenismo. No entanto, o grego apolíneo se sentia irmanado a titãs e heróis abatidos. Para ele, é como se toda a existência, em sua beleza e comedimento, repousasse em um encoberto substrato de sofrimento e conhecimento, substrato revelado através do impulso dionisíaco⁴².

Nietzsche interpreta a sensibilidade do homem grego perante o sofrimento como traço de um pessimismo prático, constante na cultura popular helênica e expresso na sabedoria de Sileno⁴³. Conforme o relato mítico, o Rei Midas resolveu aprisionar Sileno, um sátiro, mistura entre homem e caprino, e companheiro de Dionísio que habitava a floresta. Após um longo esforço para capturá-lo, finalmente esse ser se encontrava detido no castelo real. A majestade, então, lhe perguntou qual era o bem supremo para o homem. Sileno riu e disse que, para o homem, o melhor seria sequer ter nascido, nada ser e, uma vez em vida, o melhor seria morrer o quanto antes⁴⁴. Nietzsche se pergunta como os gregos conseguiram viver plenamente tendo como pano de fundo uma compreensão pessimista de mundo,

⁴⁰ Essa expressão é também oriunda da filosofia de Schopenhauer e, conforme aponta J. Guinsburg, tradutor de *O nascimento...*, é uma “Palavra sânscrita, que se lê, em geral, como ‘ilusão’”. (Ibidem, p. 144).

⁴¹ NIETZSCHE, 2007, p. 37.

⁴² Miguel Angel de Barrenechea salienta que, em *O nascimento da tragédia* (2007), Nietzsche utiliza duas estratégias complementares para explicar o surgimento da civilização helênica. “Por um lado, vai analisar como, na natureza, dionisíaco-apolíneo coexistem em precário e tenso equilíbrio, em luta constante, até chegarem à síntese trágica. Neste primeiro sentido, Nietzsche analisa a ação dessas forças, considerando-as impulsos naturais [...]. Ambos os princípios teriam, inicialmente, um sentido, por assim dizer, ontológico. [...] Num segundo momento da argumentação, em *O nascimento da tragédia*, Nietzsche apresenta [...] uma abordagem pretensamente histórica [...]. Ele visa esclarecer como, nas relações entre gregos e asiáticos, essas tendências determinaram as relações sócio-políticas até chegarem a uma ‘síntese’ com a consagração da tragédia grega.” (BARRENECHEA, 2004, p. 145).

⁴³ Roberto Machado analisa a relação estabelecida por Nietzsche a respeito da propensão grega ao sofrimento e da sabedoria de Sileno da seguinte maneira: “Extremamente sensível, capaz de grande sofrimento, bastante vulnerável à dor, o grego tem nessa condição um perigo para a vida: a dolorosa violência da existência pode levá-lo ao pessimismo, à negação da própria existência. A materialidade desse pessimismo radical constitui o que Nietzsche denomina ‘sabedoria popular’, ‘filosofia do povo’ da Grécia e ilustra pela sabedoria de Sileno, personagem lendário companheiro de Dionísio.” (MACHADO, 1985, p. 20).

⁴⁴ Cf. NIETZSCHE, op. Cit., p. 32-35.

estruturada a partir do horror presente na própria história e também na natureza. Na vivência do povo grego, que, como característica marcante mencionada, tinha uma forte sensibilidade para o sofrimento, foi possível uma transfiguração da existência realizada a partir da criação de belas formas, em nível religioso e artístico. Trata-se de uma transfiguração apolínea, possível graças à efetivação do “mundo homérico”⁴⁵, que não negou o que é problemático na vida, mas criou condições para afirmá-la por inteiro, sem exceções. Teria havido, desse modo, uma *inversão* da sabedoria de Sileno, que consistia em considerar como a pior coisa morrer cedo e, em segundo lugar, ter que morrer um dia. Nessa perspectiva, a consequência mais notável de tal inversão consiste em aceitar todos os aspectos da existência, dos felizes aos sombrios, e viver integralmente. Os gregos teriam deixado um legado de grande valia à humanidade, ao defrontar-se corajosamente com toda a trama de sofrimentos e, ainda assim, interpretar a vida como sendo digna de ser experimentada.

Mediante a ação do impulso apolíneo, a vida humana se torna ordenada e bela e, desse modo, Nietzsche explicita a relação intrínseca entre tal impulso e a cultura. “A bela aparência do mundo do sonho, em cuja produção cada ser humano é um artista consumado, constitui a precondição de toda arte plástica [...]”⁴⁶. Nesse sentido, o apolíneo está ligado às artes plásticas como poder plasmador de belas formas. Esse poder formalizador apolíneo está relacionado à própria configuração cultural grega do período homérico, como transfigurador do aspecto aterrorizante na existência.

Nesse mundo, somos elevados pela extraordinária precisão artística, pela tranquilidade e pureza das linhas, muito acima da mera confusão material: suas cores aparecem mais claras, suaves, acolhedoras, por meio de uma ilusão artística, seus homens, nesta iluminação colorida e acolhedora, melhores e mais simpáticos; mas para onde olharíamos, se nos encaminhássemos para trás, para o mundo pré-homérico, sem a condução e a proteção da mão de Homero? Olharíamos apenas para a noite e o terror, para o produto de uma fantasia acostumada ao horrível.⁴⁷

Homero⁴⁸ é descrito por Nietzsche como poeta essencialmente apolíneo. Sua poesia é marca de um momento em que a organização cultural grega se tornou efetiva. Podemos

⁴⁵ Nietzsche caracteriza o mundo homérico como sendo “[...] o local de nascimento de tudo o que é helênico” (NIETZSCHE, 2000, p. 67). Refere-se à ordenação social, política e religiosa grega que ocorreu na Grécia após um prolongado e sangrento conflito entre grupos antagônicos, que é comentada por Nietzsche em seu escrito *A disputa de Homero*. (Cf. *Ibidem*, p. 65-76).

⁴⁶ *Ibidem*, p. 25.

⁴⁷ *Idem*, 2000, p. 67.

⁴⁸ Tradicionalmente, Homero é considerado o autor de duas grandes obras épicas gregas: *Ilíada* e *Odisséia*. No entanto, não se sabe ao certo se foi ele quem escreveu, se somente reuniu diversos poemas que eram recitados na época ou, ainda, se ele sequer existiu.

perceber aqui a junção inequívoca entre a natureza – em seu impulso às belas formas – e a configuração dos alicerces da cultura helênica.

Nietzsche sustenta que, na ausência do apolíneo, encontramos-nos diante de um mundo bárbaro, marcado por atrocidades terríveis totalmente distintas da placidez artística, quer dizer, é a realidade crua, os impulsos humanos fazendo-se presentes sem qualquer ordenamento. No caso da Grécia, a referência é o período marcado por diversas invasões que culminou na ruína da civilização micênica, a perda da escrita e lutas sanguinárias e desmedidas⁴⁹. Há reflexos desse momento na própria ordenação da religiosidade grega, fixados nas narrativas referentes à formação do panteão grego antes da unificação do Olimpo perpetrada por Zeus, esse período é compreendido como a expressão de algo terrível e medonho, “[...] tal realidade iria nos exigir com violência um mundo mítico, no qual Urano, Cronos e Zeus e a luta contra os Titãs⁵⁰ teriam sem dúvida de nos parecer um alívio [...]”⁵¹. Mais uma vez se torna perceptível a ação de Apolo, pois, conforme a interpretação nietzschiana, o impulso apolíneo ocupa o lugar de configurador do panteão grego⁵². Os gregos conseguiram assimilar esse momento tenebroso de maneira apolínea, através da criação estética, tanto em sentido religioso quanto artístico. E, mediante o seu poder configurador, foi possível aos gregos instaurarem o mundo homérico, com a fundação da poesia homérica, do Estado, das leis, da política.

Entretanto, mesmo com toda a firme ordenação apolínea, eclodiu o momento em que as comportas gregas foram abertas para o impulso dionisíaco, abertura concedida através de infundáveis conflitos. O estatuto do dionisíaco que, envolvendo o terror e o êxtase, rompe toda a individuação, torna acessível ao homem desvendar em parte os mistérios da natureza. O estado fisiológico que simboliza, conforme aponta Nietzsche, o *pathos* dionisíaco é o da embriaguez:

⁴⁹ Jean Pierre Vernant discute, em seu livro *As origens do pensamento grego* (2002), a queda da civilização micênica e todo o período de lutas intermináveis que se sucedeu até o surgimento de uma nova organização social e política. O autor atribui importância destacada à criação da *pólis* na configuração do modo de vida grego.

⁵⁰ Nietzsche refere-se à narrativa de Hesíodo, poeta que, em sua *Teogonia*, relata a formação do panteão grego. Cronos, filho de Urano, destrona o seu pai a pedido de Gaia, sua mãe, e castra-o. Cronos, por sua vez, começa a devorar os próprios filhos, pois havia uma profecia afirmando que um dos seus filhos o mataria. Zeus, que era um dos filhos, foi poupado sem que Urano soubesse. Quando cresceu, aniquilou o pai e foi o responsável por ordenar o Olimpo. Em relação aos titãs, mencionamos um deles, Prometeu. O personagem da tragédia de Ésquilo roubou uma centelha de fogo divina e a ofereceu aos homens. Em represália, Prometeu foi amarrado em um rochedo para que aves de rapina devorassem o seu fígado eternamente.

⁵¹ NIETZSCHE, 2000, p. 67.

⁵² “O mesmo impulso, que se materializou em Apolo, engendrou todo o mundo olímpico [...]” (Idem, 2007, p. 32).

Se, a esse terror, acrescentarmos o delicioso êxtase que à ruptura do *principium individuationis*, ascende do fundo mais íntimo do homem, sim, da natureza, ser-nos-á dado lançar um olhar à essência do dionisíaco, que é trazido a nós, o mais perto possível, pela analogia da embriaguez.⁵³

Através do impulso artístico dionisíaco seria possível atingir essa verdade primeva da natureza, mas não completamente, já que o homem não suportaria o seu desvelamento integral, e conhecê-la por inteiro corresponderia ao próprio aniquilamento. A embriaguez, a orgia, a alegria advinda da aproximação da primavera⁵⁴ são empregadas por Nietzsche como expressões simbólicas do dionisíaco já que, enquanto experiência extática, suscita a dissolução do indivíduo e a sua união com a natureza, com o Uno Primordial.

Se, conforme foi sustentado, o apolíneo está ligado à plasticidade, ao ordenamento e até à capacidade humana de assimilar as suas próprias experiências, o dionisíaco permite o esvanecimento total do homem, que se entrega completamente ao autoesquecimento. Nietzsche caracteriza o impulso artístico dionisíaco como aquele que possibilita ao homem a sua reconciliação com os outros indivíduos e com a natureza. A sociedade pressupõe distâncias entre os homens, conforme as ocupações e as classes sociais. A própria natureza se apresenta alheada, inamistosa, subjugada. Contudo, no encontro propiciado pela fusão dionisíaca – adjetivada pelo filósofo como o *evangelho da harmonia universal*⁵⁵ –, os indivíduos selam alianças entre si, a natureza celebra “[...] a festa de reconciliação com o seu filho perdido, o homem.”⁵⁶

Artisticamente, o *pathos* dionisíaco revela-se na linguagem não figurada da música⁵⁷, da dança, que permite ao entusiasta dionisíaco não se limitar à figuração fenomênica e tocar, em certa medida, a essência mesma das coisas. “Cantando e dançando, manifesta-se o homem como membro de uma comunidade superior [...] a ponto de, dançando, sair voando pelos ares”⁵⁸. O Véu de Maia se rasga, a individuação cessa diante dos mistérios do Uno Primordial. Instaure-se, desse modo, o desmedido, todos os limites e medidas são esquecidos. Para além

⁵³ Cf. NIETZSCHE, 2007, p. 27.

⁵⁴ “Seja por influência da beberagem narcótica, da qual todos os povos e homens primitivos falam em seus hinos, ou com a poderosa aproximação da primavera a impregnar toda a natureza de alegria, despertam aqueles transportes dionisíacos, por cuja intensificação o subjetivo esvanece em completo auto-esquecimento.” (NIETZSCHE, 2007, p. 27).

⁵⁵ Nietzsche apresenta o impulso dionisíaco vinculado à imagem do “evangelho da harmonia universal” (Cf. *Ibidem*, p. 28).

⁵⁶ *Ibidem*, loc. cit.

⁵⁷ Importante ressaltar que, na interpretação de Nietzsche, havia na Grécia uma música apolínea, que o autor designa como *arquitectura dórica em sons*, ao passo que a música dionisíaca, como a música de modo geral, teria como traço “[...] a comovedora violência do som, a torrente unitária da melodia e o mundo absolutamente incomparável da harmonia”. (*Ibidem*, p.31).

⁵⁸ Cf. *Ibidem*, p. 28.

da aparência redentora, floresce a verdade como sendo contradição, o deleite nascido das dores. O estado dionisíaco se opunha frontalmente a toda cultura homérica. Se, sob o apanágio de Apolo, cada homem torna-se um artista consumado, no que tange a Dionísio, o homem efetiva-se como obra de arte⁵⁹. Os deuses do panteão grego, configurados apolineamente, abrem espaço agora para o homem que se sente, ele mesmo, um deus.

É importante frisar uma distinção em Nietzsche a respeito do dionisíaco grego enquanto impulso *artístico* da natureza em contraposição ao dionisíaco bárbaro⁶⁰. Este último se manifesta violentamente, de maneira eminentemente destrutiva. Tal barbaridade faz o homem retrogradar ao estado de animal, ao passo que, no dionisíaco grego, se alcança o *júbilo artístico*. O dionisíaco, enquanto impulso artístico, está para o dionisíaco bárbaro, assim como o remédio lembra o veneno letal⁶¹.

Dionísio, deus estrangeiro, somente conseguiu estabelecer-se entre os gregos, depois de um prolongado conflito. Para Nietzsche, uma manifestação cultural que expressa as suas sucessivas tentativas é a arte dórica – compreendida como resistência artística apolínea em relação ao dionisíaco bárbaro. Apolo, nesse contexto, conseguiu vedar a entrada do dionisíaco. Em uma luta incessante, ocorreu um endurecimento apolíneo no campo artístico, na política e no próprio processo educacional, o que já demonstra o caráter criador desse conflito:

Só consigo pois explicar o Estado dórico e a arte dórica como um contínuo acampamento de guerra da força apolínea: só em uma incessante resistência contra o caráter titânico-barbaresco do dionisíaco podia perdurar uma arte tão desafiadoramente austera, circundada de baluartes, uma educação tão belicosa e áspera, um Estado de natureza tão cruel e brutal.⁶²

É possível perceber que as reflexões sobre a educação, no primeiro período da obra nietzschiana, não estão dissociadas de um contexto amplo, que envolve todo o campo cultural,

⁵⁹ “O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte.” (Ibidem, loc. cit.)

⁶⁰ Em *Um Dioniso Bárbaro e um Dioniso civilizado no pensamento do jovem Nietzsche*, Rosa Maria Dias analisa o surgimento do conceito de dionisíaco nas obras nietzschianas anteriores a *O nascimento da tragédia* e alude a diversos autores que utilizaram o dionisíaco como símbolo de sensualidade, criatividade ou abundância natural: Hölderlin, Novalis, Herder, Schelling. Dias salienta que Nietzsche, contrariando diversas opiniões a respeito, lia bastante e a sua interpretação sobre o dionisíaco se realizou mediante um trabalho de leitura exaustivo. Ao aprofundar-se sobre a análise nietzschiana sobre a peça de Sófocles denominada *Édipo Rei*, Rosa Dias demonstra a distinção entre o dionisíaco bárbaro e o dionisíaco grego: “A violência e o sofrimento são transfigurados pelo elemento musical que os purifica, os sublimiza. Essa sublimação é a essência da cultura grega. O culto do Dionísio imprime à arte trágica seu poder próprio e original de salvação, de entrega, de libertação: o culto realiza de fato um extraordinário domínio e uma espiritualização das forças naturais perigosas (simbolizadas pela pantera e pelo tigre que puxam o carro de Dionísio), ou seja, a domesticação das pulsões violentas, selvagens, capazes de destruir a humanidade do homem. Nietzsche mostra que é possível encontrar festas báquicas em numerosos povos, mas sem essa nobreza particular que se encontrava nos gregos.” (Dias, 2003a, p. 183).

⁶¹ Cf. NIETZSCHE, 2007, p. 30-32.

⁶² Cf. Ibidem, p 39.

bem como a maneira estreita como a cultura se articula com os impulsos da natureza. No momento destacado, de resistência apolínea, o período é designado por Nietzsche como sendo aquele no qual se instaurou uma *consideração dórica do mundo*⁶³. Uma resistência apolínea em um estágio muito exaltado e aguerrido, nesse sentido, foi inevitável, devido às sucessivas tentativas dionisíacas de adentrar em território grego, trava-se um contexto de fogo cruzado interminável. Nos lugares em que o dionisíaco conseguia efetivar-se, Apolo era estilhaçado. A via não era de mão única, se Apolo perpetuava em diversos lugares, por outro lado, Dionísio vencia em outras trincheiras⁶⁴.

Entretanto, quando das próprias raízes helênicas irrompiam impulsos semelhantes, e não mais como algo procurando fixação em território estrangeiro, Apolo restringiu-se em tirar das mãos de seu poderoso inimigo as armas letais. Culturalmente é o momento dos festivais gregos dionisíacos. Desse modo, se estabelece um “pacto de paz” entre Apolo e Dionísio. “Era a reconciliação de dois adversários [...] no fundo, o abismo não fora transposto por ponte nenhuma”⁶⁵. A articulação efetiva entre ambos os impulsos só existirá efetivamente com o surgimento da tragédia.

Quando Nietzsche interpreta os festivais dionisíacos, a acentuação sobre a *natureza* possibilita uma compreensão ampliada do que esse conceito quer dizer para o filósofo:

[...] os sofrimentos despertam o prazer e o júbilo arranca do coração sonsidos dolorosos. Da mais elevada alegria soa o grito de horror ou o lamento anelante por uma perda irreparável. Naqueles festivais gregos prorrompia como que um traço sentimental da natureza, como se ela soluçasse por seu despedaçamento em indivíduos.⁶⁶

Na concepção dos helenos da época analisada, a natureza como um todo é compreendida como una. No entanto, ocorreu a individuação em seres separados entre si, expressos fenomenicamente. O impulso da natureza que torna possível ao homem se unir com a natureza é o dionisíaco. Já o impulso, também da natureza, responsável pela individuação, pela redenção na aparência da própria natureza e, de certo modo, pela ilusão de que essa

⁶³ Cf. *Ibidem*, p. 39.

⁶⁴ “E agora imaginemos como, nesse mundo construído sobre a aparência e o comedimento e artificialmente represado, irrompeu o tom extático do festejo dionisíaco em sonâncias mágicas cada vez mais fascinantes, como nestas todo o *desmesurado* da natureza em prazer, dor e conhecimento, até o grito estridente, devia tornar-se sonoro; imaginemos o que podia significar esse demoníaco cantar do povo em face dos artistas salmodiantes de Apolo com os fantasmais arpejos de harpa! [...] E foi assim que, em toda parte onde o dionisíaco penetrou, o apolíneo foi suspenso e aniquilado. Mas é igualmente certo que lá onde o primeiro assalto foi suportado, o prestígio da majestade do deus délfico se externaram de maneira mais rígida e ameaçadora do que nunca.” (NIETZSCHE, 2007, p. 38).

⁶⁵ *Ibidem*, p. 31.

⁶⁶ *Ibidem*, loc. cit.

individuação é intransponível, é o apolíneo. Essa união com a natureza nunca se completa, o homem está realmente individuado em seu corpo, em sua vida, daí os soluços da natureza. É como se, durante os festivais dionisíacos, o homem pudesse integrar-se, dissolver-se na totalidade. Trata-se de um momento de profundo êxtase e alegria, muito embora tal união não pudesse, em última instância, ser estabelecida, e então o grito de horror e lamento. Essa supressão temporária da individuação, tal como vivenciada pelo povo grego, possibilitava ao homem um conhecimento sobre a realidade última das coisas e um sentimento místico de união com a natureza⁶⁷.

Partindo da compreensão sobre ambos os impulsos, Nietzsche destaca a justificação da vida como fenômeno estético. Nesse ponto, o autor coloca a arte a serviço do que é mais importante, a saber, da própria vida. O que está em jogo não é uma arte que tivesse por função a melhoria do homem, mas uma interpretação sobre a vida que torne possível compreendê-la e vivenciá-la enquanto manifestação estética “[...] pois só como fenômeno estético podem a existência e o mundo justificar-se eternamente”⁶⁸. Se a natureza é compreendida a partir da duplicidade apolíneo/dionisíaca – do fundo dionisíaco terrível e extasiante, floresce a aparência apolínea redentora, que é o mundo dos fenômenos em seu devir –, então, caso se almeje uma arte autêntica, que esteja em sintonia com a natureza e à altura de afirmar a vida esteticamente, a recomendação aqui aponta para que haja uma fusão entre o artista individual e o *artista primordial do mundo*. Somente assim, o artista individual saberá algo a respeito da perene essência da arte, pois nesse estado ele se torna sujeito e objeto, artista e espectador. É um estado extático, dionisíaco, em que o apolíneo participa na criação, em suas linhas e contornos ordenadores. Nesse sentido, é uma arte vital, que está em sintonia com a natureza cósmica.

Mais que se tornar um artista no sentido estrito da palavra, ou seja, como produtor de obras artísticas, Nietzsche propõe, por um lado, uma arte que esteja à altura de potencializar a vida e, por outro, e o mais importante, que sejamos capazes de tornarmos artistas e obras de arte em nossa própria existência. Conforme já dissemos, mediante o impulso apolíneo, cada ser humano efetiva-se como artista consumado e, pelo *pathos* dionisíaco, o homem torna-se a

⁶⁷ “Desta forma, o êxtase dionisíaco produz, enquanto dura, um efeito letárgico que dissipa tudo o que foi vivido no passado: é uma negação do indivíduo, da consciência, do Estado, da civilização, da história. Metamorfoseados em sátiros e silenos, seres da natureza protótipos do homem verdadeiro, os ‘loucos de Dionísio’ desintegram o eu, a consciência, a individualidade e se sentem na verdadeira natureza” (MACHADO, 1985, p. 26).

⁶⁸ NIETZSCHE, 2007, p. 44.

própria obra artística e se sente como um deus. A maneira de configurar tais aspectos na vida pode apontar para um procedimento autoeducativo, de cultivo e aprimoramento⁶⁹.

O pano de fundo da obra nietzschiana, no contexto aqui discutido, é a natureza compreendida em seu caráter trágico. Através dessa ótica – levando em consideração os impulsos artísticos – torna-se possível ao homem justificar esteticamente a existência, assim como estabelecer uma cultura e educação à altura de um compromisso com a vida em sua tragicidade.

A Grécia atinge o seu auge na conciliação dos dois impulsos artísticos e necessários da natureza⁷⁰ quando, então, surge a tragédia ática, como o ponto alto desse processo. Na tragédia, o impulso dionisíaco se descarrega sempre renovadamente criando toda uma esfera de imagens apolíneas⁷¹. Tal produção artística, ao conciliar o terrível e o extático dionisíaco em consonância com a bela aparência apolínea, redime o homem diante da fatalidade do destino, de tudo que é problemático na existência.

Diante do estado dionisíaco, os limites e barreiras da vida eram suspensos, de modo que estabelecia-se uma distância intransponível entre o mundo da realidade cotidiana e o da experiência dionisíaca. No entanto, após tais experiências, o homem retorna ao seu mundo prosaico e o sente com náusea. A disposição, nesse momento, longe do transe dionisíaco, refere-se a um ascetismo que nega a própria vontade⁷². O entusiasta de Dionísio, nesse estado, teria vislumbrado o coração da natureza, enxergado um pouco de sua verdade dilacerante: e daí todo o nojo da existência.

Considerando ainda toda propensão ao sofrimento e pessimismo do povo grego, percebe-se a importância de um criar renovado, que integrasse afirmativamente o dionisíaco já instaurado no helenismo. Daí a importância da arte nesse contexto: Nietzsche a denominará como a *feiticeira da salvação e da cura*⁷³. Nesse sentido, a tarefa verdadeiramente artística seria a de “[...] livrar a vista de olhar no horror da noite e salvar o sujeito, graças ao bálsamo da aparência, do espasmo dos movimentos do querer [...]”⁷⁴. Tal seria uma arte que,

⁶⁹ Desenvolvemos a relação entre os impulsos artísticos da natureza e a educação no terceiro item do último capítulo.

⁷⁰ A respeito da compreensão nietzschiana sobre ambos os impulsos serem necessários: “E vede! Apolo não podia viver sem Dionísio! O ‘titânico’ e o ‘bárbaro’ eram, no fim de contas, precisamente uma necessidade tal como o apolíneo” (NIETZSCHE, 2007, p. 38).

⁷¹ Cf. *Ibidem*, p. 57. Ao tratar dessa junção entre o apolíneo e o dionisíaco, Nietzsche confere importância destacada ao coro. Aprofundaremos, na sequência, a relação entre o coro e a tragédia grega.

⁷² Cf. *Ibidem*, p. 53.

⁷³ Cf. *Ibidem*, p. 53.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 115.

sondando a natureza em profundidade, possa criar autenticamente, redimindo o homem dos terrores aos quais está submetido em sua vida. E que tipo de arte estaria a essa altura?

Nietzsche aponta a tragédia grega como um tipo de arte vital, interpreta-a como o fruto cultural maior da união dos impulsos artísticos da natureza. Para Nietzsche, o herói cênico no período trágico propriamente é, sempre, Dionísio⁷⁵. Os heróis que ali apareciam, Prometeu, Édipo, eram somente suas máscaras. O deus orgiástico aparece enredado na individuação e, por isso, ele sofre, padece. O despedaçamento de Dionísio gera, desse modo, alegria, é a sua transmutação em ar, água, terra e fogo. Nietzsche compreende a consideração de mundo que brota da tragédia como *doutrina misteriosófica da tragédia*⁷⁶, que entende todo o existente compondo uma unidade, todo o mal como derivado da individuação⁷⁷ e a arte como esperança jubilosa de que o feitiço da individuação termine e se reestabeleça a unidade do todo⁷⁸.

⁷⁵ A fim de elucidar a importância conferida a Dionísio, como o único herói em cena, uma sumária descrição sobre esse deus pode contribuir nesse sentido: “Relembremos, sinteticamente, a história de Dionísio. Zeus, o deus pai do Olimpo, seduziu uma mortal, Semele, que a partir dessa união começou a gestação de Dionísio. Porém, Hera, mulher de Zeus, tomada pela fúria dos ciúmes, tentou destruir a rival e lhe estendeu uma armadilha. Ela sugere a Semele que para provar que o seu amante é o próprio Zeus, lhe exija que apareça sem estar travestido de humano, na sua forma original, como uma divindade olímpica, com seus raios. Semele, cheia de dúvidas, aceita a sugestão e exige de seu amante que prove que é o próprio Zeus. O rei dos deuses se vê obrigado a aceitar esse desafio – antes de possuir sua amante tinha prometido realizar todas suas vontades –, que leva à morte de Semele, pois seus raios são letais. Mas o deus tenta salvar Dionísio que está nas entranhas da mortal. Ele o coloca na sua coxa para que possa continuar a sua gestação. Nesse detalhe, vemos o aspecto sensual que caracteriza Dionísio, pois a coxa é uma parte do corpo com alto apelo erótico. Muito diferente é, por exemplo, Palas Atena, deusa da sabedoria, que surge da cabeça de Zeus. Todavia, Hera, ainda tomada pelos ciúmes, e insatisfeita pela sobrevivência do filho ilegítimo, tenta destruí-lo, mandando os titãs persegui-lo até a morte. Dionísio, deus das potências naturais, das transmutações, da permanente mutação na natureza, consegue se transformar em diferentes animais para fugir dos seus perseguidores. Torna-se cavalo, touro, bode etc. Uma das suas últimas mudanças foi adotar a forma de um bode, daí o fato da celebração dionisíaca ser realizada por personagens vestidos com pele de bode. Assim, o deus era invocado numa das suas transformações mais sugestivas, encarnando um dos animais mais prolíficos, o bode, entendido como símbolo de fertilidade. Finalmente, Dionísio sucumbe à perseguição e é esquartejado e espalhado por toda a natureza. Porém, o culto dionisíaco diz que o deus retornará, se reunificará retomando a sua forma original, durante todas as primaveras. Daí, a festa primaveril ser dedicada a Dionísio. Esse ressurgimento de Dionísio simboliza também o eterno retorno de todas as formas efêmeras da natureza. O ciclo sempre se cumpre; após a hibernação, todas as forças naturais renascem com intensidade e vigor. Por isso, a sensualidade, a fertilidade, a procriação, o sexo e o nascimento são exaltados na celebração dionisíaca. Pelos motivos apontados, esse ritual contém conotações e significados diversos, contraditórios, mas que finalmente comungam na celebração de todas as manifestações da natureza, por isso coexistem a morte, o declínio e a destruição com o posterior renascimento, a ascensão e o apogeu extático que comemora o ressurgir de Dionísio em toda primavera.” (BARRENECHEA, 2013, p. 18-19).

⁷⁶ Nietzsche utiliza esse termo aludindo à sabedoria presente na arte trágica, que exigia uma certa iniciação para que se pudesse adentrar em seus ensinamentos profundos.

⁷⁷ Roberto Machado, ao analisar *O nascimento da tragédia*, interpreta a perspectiva trágica de atribuir todo o mal à individuação como significando a vitória do dionisíaco sobre o apolíneo: “A tragédia representa o conflito entre o apolíneo e o dionisíaco, entre o *principium individuationis* e o uno originário; ou mais precisamente, ela representa a derrota do saber apolíneo e a vitória do saber dionisíaco, na medida em que faz da individuação um mal e a causa de todo sofrimento [...]” (MACHADO, 1985, p. 30).

⁷⁸ Cf. NIETZSCHE, 2007, p. 66-67.

É importante destacar que Nietzsche confere uma elevada importância ao coro – composto pelos gênios da natureza: os sátiros⁷⁹ – localizado entre o público e os personagens. O coro seria a visão tida pelo público, a partir de um ângulo em que o sátiro se tornava o homem por excelência, da mesma maneira que o palco seria a visão tida pelo coro⁸⁰. Dionísio, em cena, era, então, mediado pelo coro, não era percebido diretamente pelo público. O entusiasta dionisiaco via a si mesmo como sátiro e, como sátiro, podia contemplar o deus Dionísio em cena, em suas metamorfoses, através de uma visão que é possível graças à individuação apolínea⁸¹. O sátiro se apresenta assim como o verdadeiro homem, como aquele genuinamente existente. O coro satírico é interpretado por Nietzsche como *a única realidade*⁸², o coro seria o servente de Dionísio e, como este, padece e se glorifica. Como *a mais alta expressão da natureza*⁸³, o coro profere sentenças de oráculo e sabedoria, enuncia a verdade desde a profundidade originária. O sátiro caprino, figura central no coro, se apresenta como “[...] imagem e reflexo da natureza em seus impulsos mais fortes, até mesmo símbolo desta e simultaneamente pregoeiro de sua sabedoria e arte – músico, poeta, dançarino, visionário, em uma só pessoa [...]”⁸⁴. Nesse sentido, o povo grego, mediante a criação da arte trágica, conseguiu efetivar um tipo de manifestação artística que, indo diretamente ao coração da natureza em seus mistérios, possibilitava ainda a justificação estética da existência. Nietzsche, inclusive, denomina a tragédia como *necessária beberagem curativa*⁸⁵.

Mais do que criar a tragédia, o povo grego ousou interpretar toda a natureza sob o viés do trágico. Trata-se de uma interpretação surgida da dor, do sofrimento e da possibilidade de transfigurar esteticamente a realidade. A tematização nietzschiana sobre o sofrimento não se esgota na primeira fase de sua obra, é uma constante em todo o seu pensamento. Ao contrário de uma apreciação que preza por um tipo de felicidade superficial a todo custo, o pensamento do filósofo segue em um outro sentido. Em sua maturidade, ele vai referir-se,

⁷⁹ “A natureza, na qual ainda não laborava nenhum conhecimento, na qual os ferrolhos da cultura ainda continuavam inviolados – eis o que o grego via no seu **sátiro**, que por isso mesmo não coincidia ainda com o macaco. Ao contrário, **era a proto-imagem do homem**, a expressão de suas mais altas e mais fortes emoções, enquanto exaltado entusiasta que a proximidade do deus extasia, enquanto companheiro compadecente no qual se repete o padecimento do deus, enquanto anunciador da sabedoria que sai do seio mais profundo da natureza, enquanto símbolo da onipotência sexual da natureza, que o grego está acostumado a considerar com reverente assombro.” (Cf. *Ibidem*, p. 54, grifo nosso).

⁸⁰ Cf. *Ibidem*, p. 55-56.

⁸¹ Cf. NIETZSCHE, 2007, p. 58.

⁸² Cf. *Ibidem*, p. 78.

⁸³ Cf. *Ibidem*, p. 58.

⁸⁴ Cf. *Ibidem*, p. 59.

⁸⁵ Cf. *Ibidem*, p. 121.

inclusive, a uma *disciplina do grande sofrimento*, enquanto possibilitadora da superação do homem⁸⁶.

Perguntemo-nos que tipo de educação estaria à altura do desafio do trágico. Nietzsche aponta para uma autoeducação para o sério e o horror, no sentido de possibilitar que grandes naturezas possam viver em plenitude⁸⁷. Uma atitude educativa vital que não pretende substituir o sofrimento pela felicidade: o sofrimento pode possibilitar que forças ativas aflorem no homem e este seja capaz de se superar⁸⁸. A proposta de autoeducação na concepção nietzschiana, nesse momento, acentua a importância de se levar em consideração o que é problemático na existência e a capacidade humana de gestar uma vivência resoluta, em outras palavras, uma educação que prepare o homem para a vida tal como é. Eis o homem trágico, que pode contribuir na efetivação de uma cultura trágica⁸⁹.

Em fragmento póstumo, Nietzsche estabelece uma ponte necessária entre esse tipo de homem e a educação: “O homem trágico – como aquele que tem vocação para ensinar os homens”⁹⁰. Uma educação que afirme a cultura e a natureza não mais priorizaria a repetição de normas reverenciadas e castradoras, que sustenta uma concepção de *natureza* e de *natureza humana* sem qualquer efetividade real. A *cultura* e a *educação*, conforme o sentido proposto pelo filósofo, deveria estimular o florescimento de naturezas trágicas – capazes de afirmar a existência como ela é, de viver o transitório sem perder de vista o estabelecimento de uma cultura criadora. Em outras palavras, Nietzsche sustenta a necessidade de uma educação em

⁸⁶ As reflexões sobre o sofrimento em Nietzsche encontram-se em toda a sua filosofia. Em sua obra de maturidade, especificamente em *Para além do Bem e do Mal*, o pensador analisa essa questão, conforme destaca Olímpio Pimenta, com o foco na superação do homem, de “[...] tornar excelente sua vida pela transfiguração do que há de difícil nela em coisa apreciável.” (PIMENTA, 1999, p. 82). Nietzsche se posiciona sobre o sofrimento da seguinte maneira, nesse contexto: “[...] A disciplina do sofrimento, do grande sofrimento – não sabeis que unicamente esta disciplina é a que criou até agora todas as elevações do homem? Aquela tensão da alma na infelicidade, que é a que lhe inculca sua força, os estremecimentos da alma diante do espetáculo da grande ruína, sua inventividade e valentia em suportar, perseverar, interpretar, aproveitar a desgraça, assim como toda profundidade, mistério, máscara, espírito, argúcia, grandeza que lhe foram doados à alma – não lhe foram doados sob a disciplina do grande sofrimento? [...]” (NIETZSCHE, apud PIMENTA, 1999, loc. cit.).

⁸⁷ Cf. NIETZSCHE, 2007, p. 108-109.

⁸⁸ Cf. NIETZSCHE, 2007, loc. cit.

⁸⁹ Nietzsche aborda a cultura helênica no contexto de *O nascimento da tragédia* (2007) e em seguida analisa a modernidade, como uma cultura que teria negado todo *pathos* trágico. O pensador defende o ressurgimento da cultura trágica na modernidade a partir de sua influência wagneriana e schopenhaueriana. A tensão entre a cultura trágica e a cultura moderna – denominada por Nietzsche como cultura de ópera – será tematizada no segundo item do presente capítulo. Nietzsche interpretava a música de Richard Wagner, seu contemporâneo e amigo pessoal, como um despontar de uma arte trágica. O que nos interessa nesse momento é perceber que a cultura helênica, para o filósofo, não é uma página virada da história. Estaria em curso tal ressurgimento na Alemanha: através de Kant e Schopenhauer na filosofia e de Wagner na música.

⁹⁰ Idem, 2011, p. 262.

sintonia com a dinâmica da própria vida, ao invés de manter a fábrica de homens medianos, comuns na modernidade, semelhantes a mercadorias fabricadas em série⁹¹.

1.2 Do ocaso da cultura trágica helênica à cultura de ópera

Nietzsche compreende a cultura em seu caráter ilusório, imagístico, no sentido de possibilitar ao homem continuar vivendo, mesmo com todo o fardo e peso da existência. Para o filósofo, haveria um conflito, instaurado desde a Grécia antiga, entre a cultura socrática e a cultura trágica, ambas compreendidas como estágios de ilusão. A primeira estimularia o homem mediante o prazer do conhecer e considera erroneamente que é possível curar, através do conhecimento, a eterna ferida da existência. Já a cultura trágica propõe um consolo metafísico que pressupõe uma vida eterna fluindo por detrás de todo o devir. No contexto do helenismo, há uma contraposição entre a cultura trágica e a cultura socrática⁹².

A cultura socrática teve seu nascedouro na Grécia – tendo como patrono o filósofo ateniense Sócrates – e repercutiu na própria arte trágica helênica com o teatro de Eurípedes que, segundo Nietzsche, teria sepultado a tragédia. Conforme aponta o filósofo alemão, Sófocles e Ésquilo são os dois grandes representantes da tragédia ática. Em suas obras encontra-se a união madura dos dois impulsos artísticos da natureza. Com o advento do socratismo e, particularmente, do socratismo estético⁹³, cujo ícone é o teatro euripediano, mudanças radicais acontecem e a tragédia se torna uma arte degradada. Na tragédia propriamente dita, havia um elemento educativo que incidia na aceitação da vida em sua integralidade. Com Eurípedes, a *mediocridade burguesa*⁹⁴ toma a palavra. O herói trágico não é mais Dionísio em suas diversas máscaras, agora o homem cotidiano entra em cena. De acordo com Nietzsche, o ensinamento transmitido nesse contexto é o de não se responsabilizar por nada grandioso, de propor uma vida sem grandes aspirações, na qual a

⁹¹ Nietzsche compara, em *Schopenhauer educador*, o homem que pertence às massas com as mercadorias fabricadas pela indústria então nascente e relaciona tal reflexão com a questão educativa: “Quando o grande pensador despreza os homens, é a preguiça destes que ele despreza, pois é ela que dá a eles o comportamento indiferente das mercadorias fabricadas em série (*Fabrikwaare*), indignas de contato e ensino.” (Cf. Idem, 2011, p. 162).

⁹² Para compreender a interpretação nietzschiana de cultura como estágio de ilusão, bem como a distinção entre cultura trágica e cultura socrática, Cf. NIETZSCHE, 2007, p. 106-109.

⁹³ Nietzsche denomina *socratismo estético* a penetração dos ideais filosóficos de Sócrates no contexto do teatro trágico, através de Eurípedes. Para o filósofo alemão, houve mudanças drásticas no campo da arte trágica a partir desse evento.

⁹⁴ Nietzsche utiliza essa expressão ao referir-se ao teatro de Eurípedes. Cf. Ibidem, p. 71.

regra é viver apenas o momento em seus pequenos prazeres e caprichos. A opinião do homem cidadão é destacada, a palavra submete a música. É uma arte que se caracteriza como estimulante da discussão, que não é dionisíaca e nem mesmo apolínea. Como arte socrática, racionalizada, a sua insígnia é: “Tudo deve ser inteligível para ser belo”⁹⁵. A sabedoria trágica não recebeu acolhida nesse novo procedimento artístico, Nietzsche considera que a tragédia sucumbiu tragicamente, por meio de um suicídio⁹⁶, no sentido em que a sua morte se deu nos próprios meios da arte trágica. Eurípedes teria sido o tragediógrafo que implementou no terreno da arte a compreensão socrática de mundo.

No entanto, quem foi Sócrates? Na interpretação nietzschiana, o filósofo ateniense é considerado como sendo o acontecimento mais problemático da Antiguidade, reconhecido como o adversário de Dionísio e ponto de inflexão da chamada história universal⁹⁷. O olhar socrático teria enxergado por toda a parte a incompreensão e a completa ilusão imperando e, a partir dessa constatação, o existente foi interpretado como faltante, como algo insuficiente, falso e errado. Desse modo, não basta conhecer o ser, conclui-se que é preciso corrigir a natureza, a essência das coisas. Tal concepção de mundo, segundo Nietzsche, que parte do menosprezo à vida e de um ar de superioridade em relação a ela, será a precursora de uma cultura, arte e moral completamente diferentes⁹⁸. Vai-se delineando, assim, uma compreensão de mundo antitrágica.

Conforme a interpretação de Nietzsche, Sócrates é compreendido como um caso de anormalidade em relação ao aspecto orgânico. Se, em alguém produtivo, o instinto é a força afirmativa, no caso em estudo, ocorre o contrário: o instinto se converte em crítico e a consciência torna-se criadora. Obtém-se, assim, o ideal de homem teórico, como aquele que enxerga todo o mundo desde os ditames de uma razão fria e pretende corrigi-lo. Essa correção é possível graças ao otimismo presente nessa apreciação racional: “Virtude é saber; só se peca por ignorância; o virtuoso é o mais feliz”⁹⁹. Nesse sentido, no contexto do socratismo, há uma relação intrínseca entre moral e verdade/ignorância. O homem moralmente bom é aquele que conhece a verdade, já o ignorante comete erros, não por ser mau, mas por não saber. Caso possa sair desse estado, seus atos seriam corretos, e, como componente intrínseco a esse procedimento, encontra-se o seu caráter educativo, no sentido de possibilitar ao homem o reconhecimento de seu não-saber e, conseqüentemente, a busca pelo conhecimento.

⁹⁵ Ibidem, p. 78.

⁹⁶ Cf. Ibidem, p. 70.

⁹⁷ Cf. Ibidem, p. 81-90.

⁹⁸ Cf. NIETZSCHE, 2007, p. 82.

⁹⁹ Ibidem, p. 87.

Universaliza-se, desse modo, a avidez pelo saber, compreendida como necessidade, enquanto dever. Urge que se separe, da aparência e do erro, o verdadeiro conhecimento, e essa atividade é compreendida como *a única ocupação autenticamente humana*¹⁰⁰.

Nietzsche destaca a enorme pretensão humana camuflada nessa proposta de cultura socrática nascente, de um homem altamente capacitado racionalmente a conduzir uma ciência que se arroga no direito de legislar sobre tudo: “[...] através dessa universalidade uma rede conjunta de pensamentos é estendida pela primeira vez sobre o conjunto do globo terráqueo, com vistas mesmo ao estabelecimento de leis para todo um sistema solar; [...]”¹⁰¹. Essa legislação da razão não corresponde ao descobrimento de uma verdade, mas antes se estrutura como uma operação mediante mecanismos conceituais, conceitos, juízos e deduções.

Como marco decisivo para todo o ocidente, a cultura socrática pressupõe um procedimento pedagógico em que a prioridade é desenvolver ao extremo as forças cognitivas:

Todo o nosso mundo moderno [...] reconhece como ideal o **homem teórico**, equipado com as mais altas forças cognitivas, que trabalha a serviço da ciência, cujo protótipo e tronco ancestral é Sócrates. Todos os nossos meios educacionais têm originariamente esse ideal em vista: qualquer outra existência precisa lutar penosamente para pôr-se à sua altura, como existência permitida e não como existência proposta.¹⁰²

Na cultura socrática, assentam-se os pilares de uma concepção de homem que precisa, antes de tudo, concentrar seus esforços no desenvolvimento da racionalidade, que a prioriza em detrimento de outras capacidades humanas. Obtém-se, desse modo, um projeto pedagógico que privilegia o saber teórico em detrimento do prático, que exalta o espírito científico e desvaloriza a arte. O ideal de homem teórico, nos termos do socratismo, é compreendido como única realidade concebível; outros tipos de existência não são estimulados. Se podemos perceber traços do socratismo na formação do homem contemporâneo é porque a crítica nietzschiana em análise sobre a cultura e a educação permanece atual.

A interpretação nietzschiana a respeito do socratismo não se configura unilateralmente, ela não se limita a questionar os aspectos considerados como nocivos, mas reconhece também alguns benefícios. Nietzsche compreende que, se toda a força utilizada na formação da cultura socrática tivesse sido desperdiçada, não fosse agregada na direção do conhecer e estivesse a serviço de interesses práticos, quer dizer, de objetivos egoístas de

¹⁰⁰ Cf. Ibidem, p. 92.

¹⁰¹ Ibidem, p. 91.

¹⁰² NIETZSCHE, 2007, p. 106, grifo nosso.

povos e indivíduos, seria possível afirmar que nessas lutas aniquiladoras, o próprio *prazer instintivo de viver* se enfraqueceria demasiadamente, colocando em xeque a própria espécie humana¹⁰³. É possível que a sabedoria trágica dos gregos pudesse ser perdida de outro modo e a concentração de esforços ser colocada a serviço de guerras desastrosas, culminando em um pessimismo prático não mediado esteticamente, cujo resultado seria o domínio inevitável de uma espécie de niilismo suicida¹⁰⁴.

No entanto, a própria racionalidade teria compreendido o limite do conhecimento teórico. Há, nesse tipo de conhecimento, uma fé inabalável de que, pelos nexos causais, se pode chegar aos abismos do ser e, como já foi dito, de corrigi-lo, inclusive. Ora, na interpretação de Nietzsche, esses pressupostos presentes no otimismo socrático são considerados pelos seus proclamadores como se fossem *verdades eternas e indiscutíveis*¹⁰⁵, o que legitima esse instinto científico a percorrer cada vez maiores distâncias e, por fim, reconhecer que não há um fundamento para esse conhecimento, que não se chega às entranhas da natureza, e permanece, amiúde, sempre com a pretensão de um saber universal que conduz o homem à virtude e à felicidade. O homem teórico busca por todos os meios esclarecer o que a ele está vedado, até descobrir que além do fenomênico a racionalidade nada consegue compreender. Na interpretação nietzschiana, dois filósofos alemães, Arthur Schopenhauer e Immanuel Kant, descortinaram essa pretensão da razão e ressaltaram que, para além dos fenômenos, a razão não pode avançar, ela não pode alcançar a essência mesma das coisas e, com isso, destruíram as bases do otimismo socrático¹⁰⁶.

¹⁰³ Cf. *Ibidem*, p. 92.

¹⁰⁴ Referimo-nos ao termo “niilismo” como significando uma consideração de mundo em que nada faz sentido, de uma negação dos elementos tonificadores da existência. Etimologicamente o termo vem do latim “nihil” – que significa “nada” – e pode ser compreendido enquanto “pensamento obcecado pelo nada” (Cf. VOLPI, 2009). “Que significa “niilismo”? Que os valores supremos desvalorizam-se” (NIETZSCHE, 2008c, p. 29). Quer dizer, aqueles valores até então considerados supremos, como o bem, o verdadeiro, o justo, o belo, acabam por ser relativizados, uma profunda suspeita em relação a tudo o que foi venerado interfere na maneira do homem valorar. O termo será adotado sistematicamente por Nietzsche em sua obra de maturidade, referindo-se, sobretudo, ao mundo moderno. O desenvolvimento teórico nietzschiano sobre o niilismo possui ecos de sua reflexão sobre o *pessimismo* no primeiro período de seu pensamento. Para Granier, o termo “niilismo” “[...] serve para designar, em Nietzsche, a essência da crise mortal que acomete o mundo moderno: a desvalorização universal dos valores, que mergulha a humanidade na angústia do absurdo, impondo-lhe a certeza desesperadora de que nada mais tem sentido.” (GRANIER, 2009, p.31).

¹⁰⁵ Cf. NIETZSCHE, 2007, p. 108.

¹⁰⁶ Immanuel Kant considera que o homem não pode conhecer, mediante a racionalidade, a verdade última das coisas, a *coisa em si*. Somente é possível conhecer o fenômeno, quer dizer, as coisas como se manifestam, nunca as coisas mesmas. Arthur Schopenhauer mantém essa distinção kantiana e, nesse ponto, ambos teriam contribuído para estabelecer um limite à pretensão humana ao conhecimento, de combater o pressuposto da lógica presente no socratismo de que é possível conhecer a essência do ser e até de corrigi-la. “Lembremo-nos em seguida como, por meio de Kant e Schopenhauer, o espírito da filosofia alemã [...] viu-se possibilitado a destruir o satisfeito prazer de existir do socratismo científico, pela demonstração de seus limites [...]” (*Ibidem*, p. 117). E ainda: “A enorme bravura e sabedoria de KANT e SCHOPENHAUER conquistaram a vitória mais

Se em *O nascimento da tragédia* (2007) não há um desenvolvimento efetivo sobre a questão dos limites do conhecimento¹⁰⁷, Nietzsche o realizará em *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral* (2008b). Nesse momento, o autor formula a sua perspectiva sobre a questão, muito ancorada na distinção kantiana entre fenômeno e coisa em si. Nessa obra, o autor compreende que, da observação empírica à conceitualização de uma palavra, há sucessivos processos, de modo que uma palavra nunca vai corresponder ao que ela designa. Nesse sentido, uma dada denominação será compreendida como procedimento eminentemente metafórico. O homem, ao tomar a linguagem – científica ou ordinária – como correspondente ao objeto, se engana, o que era meramente uma convenção passa a ser considerado como verdade¹⁰⁸.

A cultura socrática será compreendida como sendo superficial e presunçosa, já que não alcança de maneira alguma a natureza mesma das coisas, apesar de sua ilusão metafísica de que é possível chegar a compreender o âmago da realidade através da via racional. Do reconhecimento da ausência de fundamento na suposição teórica de que se pode conhecer a essência última do ser, irrompe uma nova forma de conhecimento: o conhecimento trágico¹⁰⁹. Não é mais aquela sabedoria trágica que foi aniquilada juntamente com a tragédia helênica. Corresponde ao conhecimento que considera imprescindível a arte. Ao contrário da cultura socrática, que delega erroneamente ao conhecimento a possibilidade de atenuar e até de curar a ferida da existência, em uma cultura trágica a arte cumpriria o papel de tornar a vida e o próprio conhecimento suportáveis. Essa diferença marca, desse modo, um posicionamento afirmativo diante do mundo, já que abandona-se os mecanismos superficiais do otimismo e aceita-se a vida em sua complexidade. A cultura trágica assume todo o pessimismo inerente à vida, não parte de um otimismo teórico, mesmo não negando o conhecimento, que é deslocado de modo a servir à vida. Reconhece a necessidade da transfiguração da vida a partir da valorização da arte e da justificação estética da existência. Essa perspectiva afirmativa possibilita o surgimento de um processo cultural em consonância com a natureza em seus

diffícil, a vitória sobre o otimismo oculto na essência da lógica, que é, por sua vez, o substrato de nossa cultura.” (Ibidem, p. 108).

¹⁰⁷ Em sua *Tentativa de auto-crítica*, Nietzsche considera *O nascimento da tragédia* (2007) como um livro “[...] sem vontade de limpeza lógica, muito convencido e, por isso, eximindo-se de dar demonstrações, desconfiado inclusive da *conveniência* do demonstrar, [...]” (Ibidem, p. 13).

¹⁰⁸ Fernando de Moraes Barros salienta a esse respeito: “Ao acreditar que cada palavra pronunciada designa algo bem definido e acertado acerca do mundo exterior, ele mal pressente que se trata, aqui, de domínios desiguais. Mas, precisamente por que a palavra foi criada para exprimir uma sensação subjetiva, ela só pode referir-se às relações entre as coisas e nós mesmos, nunca às próprias coisas” (BARROS, F. in_ NIETZSCHE, 2008b, p. 15).

¹⁰⁹ Cf. NIETZSCHE, 2007, p. 93.

impulsos estéticos, com a *sabedoria instintiva* do homem¹¹⁰. Importante ressaltar que não é uma arte que segue os ditames de um ideal de beleza a esconder a profundidade aterrorizante da existência. Diferentemente disso, a arte trágica vai ao fundo da realidade, perscruta o mais profundo do abismo e o redime na bela aparência.

A arte, para Nietzsche, não se reduz às manifestações culturais consideradas como tais. A religião e a própria ciência podem ser consideradas como arte, na medida em que possuem aspectos artísticos, transfiguradores¹¹¹. Uma ciência que, incorporando elementos característicos da arte em sua constituição, lança as suas redes sobre a existência, de maneira a tornar a vida apreciável, tem como gênio representante o *Sócrates musicante*¹¹². Conforme anedota ressaltada por Nietzsche, Sócrates ouvia constantemente uma voz que lhe dizia: Sócrates, faz música. Essa seria a necessidade latente de um saber que pretenda servir à vida e não corrigi-la. Tal postura torna-se possível ao considerar que a vida não está em falta, ao contrário, é compreendida como digna em si mesma em sua completude. É importante destacar que não pretendemos aqui negar tudo o que foi construído pela cultura socrática, não sustentamos um retorno saudosista ao helenismo trágico. Ao invés de um saber teórico em contraposição à arte e à vida, Nietzsche aponta para a possibilidade de uma nova configuração cultural, em que conhecimento e arte possam conviver em cooperação recíproca e em que saber racional e saber instintivo¹¹³ trabalhem em prol da sabedoria e não meramente da ciência¹¹⁴.

Nietzsche considera oportuno destacar, em sua *Tentativa de autocrítica*¹¹⁵, texto escrito em 1886, que há uma ousadia que veio à tona pela primeira vez em *O nascimento da tragédia* (2007), referente à seguinte interpretação: *ver a ciência com a óptica do artista, mas*

¹¹⁰ Roberto Machado utiliza a expressão *sabedoria instintiva* em contraposição ao *saber racional* em sua análise sobre a interpretação nietzschiana sobre a tragédia grega e a respeito do socratismo: “A oposição entre arte e conhecimento racional percorre toda a obra de Nietzsche que valoriza a arte trágica ao combater a pretensão, que caracteriza a ciência, de instituir uma dicotomia total de valores entre a verdade e o erro. [...] Colocar-se na escola dos gregos é aprender a lição de uma civilização trágica para quem a experiência artística é superior ao conhecimento racional; para quem a arte tem mais valor do que a verdade. Se Sócrates e Platão significam o início de um grande processo de decadência que chega até nossos dias é porque os instintos estéticos foram desclassificados pela razão, a sabedoria instintiva reprimida pelo saber racional.” (MACHADO, 1985, p.8-9).

¹¹¹ Assim Nietzsche indaga sobre a possibilidade de arte na modernidade, mesmo que na forma de ciência ou religião: “Será que a rede da arte estendida sobre a existência, quer sob o nome de religião ou de ciência, há de ser tecida cada vez mais firme e delicada ou estará destinada a rasgar-se em farrapos sob a agitação e o torvelinho barbaramente incansáveis que agora se denominam ‘presente’?” (NIETZSCHE, 2007, p. 93-94).

¹¹² Cf. *Ibidem*, loc. cit.

¹¹³ Cf. nota 110.

¹¹⁴ Nietzsche afirma que a característica mais importante de uma cultura trágica seria que “[...] para o lugar da ciência como alvo supremo, se empurra a sabedoria [...]” (NIETZSCHE, 2007, p. 108).

¹¹⁵ Esse texto encontra-se publicado em *O nascimento da tragédia* (2007).

*a arte, com a da vida*¹¹⁶. Se essa ciência afirmativa ressaltada possui um trunfo, não é a fé de que é possível alcançar e corrigir a verdade última, mas antes tem como patrono a própria vida em seu fluxo. Assim é o tratamento conferido por Nietzsche à história, enquanto disciplina científica, em *Segunda consideração intempestiva* (2003): a sua importância é reconhecida na medida em que a última palavra do debate seja a proferida pela vida e não por considerações científicas, a tarefa então seria impulsionar o conhecimento a serviço da vida!¹¹⁷

A ciência, como tal, considerada pelo socratismo como alvo supremo do conhecimento humano, cede lugar, em uma cultura trágica, à sabedoria, a qual não se presta à dissecação e constantes subdivisões dos objetos, realizada mediante a fragmentação do mundo em disciplinas teóricas entendidas como compartimentos estanques. Ao contrário, “[...] volta-se com olhar fixo para a imagem conjunta do mundo, e com um sentimento de amor procura aprender nela o eterno sofrimento como sofrimento próprio.”¹¹⁸. Nessa *consideração trágica de mundo*¹¹⁹, a visão de conjunto substitui os sucessivos cortes metodológicos. Ao contrário de uma razão fria operante, há um sentimento de amor à vida; no lugar de uma busca superficial pela felicidade, o que está em jogo é uma vida pautada na completude e na plenitude, o que envolve a legitimação de todo sofrimento assim como da alegria.

Após as considerações anteriores, importa destacar que Nietzsche considera a cultura moderna como tributária do socratismo, em seu ideal de formação do homem teórico e em seu otimismo. Como pressuposto do otimismo, tem-se a crença na felicidade para todos, um tipo de felicidade guiada pela ciência. O otimismo, no entanto, teria amolecido o homem moderno, por priorizar sucessivos maquiamentos da realidade como maneira de resguardar esse otimismo, de modo que tornou-se difícil suportar a crueldade inerente à natureza das coisas. A cultura moderna, por exemplo, age de maneira hipócrita em relação à necessidade que ela tem de uma classe subalterna a sustentá-la. Hipócrita, pois, de um lado, ela conclama como lema a felicidade para todos e, de outro, ela mesma necessita do trabalho árduo de uma classe, ou

¹¹⁶ Nietzsche, em sua *Tentativa de auto-crítica*, texto escrito em 1886, cuja proposta é fazer um balanço do que foi produzido em sua juventude em *O nascimento da tragédia* (2007), ele assim descreve um ponto importante dessa produção: “[...] não quero encobrir de todo o quanto ele me parece agora desagradável, quão estranho se me apresenta agora, dezesseis anos depois – ante um olhar mais velho, com vezes mais exigente, porém de maneira alguma mais frio, nem mais estranho àquela tarefa de que este livro temerário ousou pela primeira vez aproximar-se – ver a ciência com a óptica do artista, mas a arte, com a da vida...” (Ibidem, p. 13).

¹¹⁷ Cf. Idem, 2003, p. 16.

¹¹⁸ Idem, 2007, p. 108-109.

¹¹⁹ Nietzsche contrapõe uma *consideração teórica* e uma *consideração trágica do mundo* após apresentar a figura do *Sócrates musicante* já mencionado nesse tópico. “Se a tragédia antiga foi obrigada a sair do trilho pelo impulso dialético para o saber e o otimismo da ciência, é mister deduzir desse fato uma luta eterna entre a *consideração teórica* e a *consideração trágica do mundo* [...]” (Ibidem, p. 102).

seja, dificulta que essa última alcance a felicidade. Ela se utiliza de expressões como *dignidade do homem, dignidade do trabalho*, por conta de um otimismo que não consegue expressar aspectos cruéis de sua própria realidade¹²⁰. É uma cultura que, mesmo se utilizando de meios de exploração que remontam à antiguidade, precisa se disfarçar, mostrar-se como sendo uma dinâmica cultural em que *todos os homens são iguais*, em que todos possuem dignidade. Como pressuposto do otimismo, tem-se a crença na felicidade para todos, um tipo de felicidade guiada pela ciência. No caso de descortinar a própria crueldade desse tipo de concepção, tanto em relação à classe subalterna a erguê-la quanto à necessidade advinda de seu ideal de homem teórico ao priorizar um tipo de indivíduo com alto poder cognitivo em detrimento de diversos outros tipos possíveis, é preciso, nesse momento, toda uma *justificação cosmética da existência*¹²¹ para que haja um pouco de placidez em toda a hipocrisia. E, nesse ponto, demonstra-se um limite da pretensão em alcançar a verdade, já que, bem antes, ela trai esse ideal em seus disfarces, por não ter fôlego para encarar a vida de frente.

Nietzsche interpreta a cultura moderna questionando a tendência de arte que ali se desenvolveu. Nesse sentido, a *ópera* recebe tratamento destacado e, em certo sentido, é entendida como “representante” da modernidade, de modo que a própria cultura moderna será denominada como *cultura de ópera*. Essa interpretação nietzschiana da cultura é marca decisiva em *O nascimento da tragédia* (2007). O autor percebe na arte características que lhe permitem compreender a dinâmica geral de uma cultura. Esse foi o procedimento adotado em relação à Grécia antiga. A interpretação nietzschiana sobre a tragédia não se limita à filosofia da arte, já que a própria cultura helênica anterior ao socratismo, na visão do filósofo, é trágica. Nesse sentido, tanto na análise nietzschiana sobre a *cultura trágica*, quanto no que diz respeito à *cultura de ópera*, a arte é posta em relevo de uma maneira a sobressair o que se estende a toda uma época, um certo modo de interpretar e de viver.

A música de ópera se configura, segundo a interpretação nietzschiana, como uma expressão completamente superficial e sem qualquer tipo de devoção. Há, em sua constituição, a necessidade ávida da época por diversão¹²² como salvaguarda de existências enfraquecidas, como necessária para que se possa suportar a vida. Diferentemente de uma

¹²⁰ Cf. NIETZSCHE, 2007, p. 107-109.

¹²¹ O termo adotado refere-se aos sucessivos maquiamentos da realidade, frutos do otimismo teórico, que pretende associar o *belo* a algum *ideal* racionalizado e não propriamente artístico, contrapondo-se, desse modo, à *justificação estética da existência*.

¹²² A música de ópera teria espalhado “[...] com tanto ímpeto, unicamente a luxúria, ávida de distrações, daqueles círculos florentinos, e a vaidade de seus cantores dramáticos.” (NIETZSCHE, 2007, p. 110).

justificação estética da existência, própria de povos e indivíduos fortes e autênticos, a modernidade teria priorizado a diversão. Nietzsche afirma que esse tipo de arte manifesta uma tendência extra-artística, o que a difere da arte produzida tanto no período homérico quanto no trágico. A cultura moderna germina, desde sua constituição, uma necessidade de conquistar, à força, a arte, necessidade que se revela como inestética.

Essa sofreguidão moderna manifesta-se na crença no homem primitivo como essencialmente artístico e bom, fruto de uma glorificação otimista do homem primevo. “O ‘homem bom primitivo’ quer seus direitos: que perspectivas paradisíacas”¹²³. Como artigo de fé, há a consideração pressuposta de uma natureza ideal e de um homem que supostamente habitou em um determinado momento esse “paraíso”.

Além de tal pressuposição, crê-se no reencontro desse homem consigo. O pretense homem em si se mostra como o herói operístico eternamente virtuoso “[...] que no fim há de sempre reencontrar-se a si mesmo [...] fruto único daquele otimismo [...] da consideração socrática de mundo”¹²⁴. Esse homem teria uma identidade fixada de antemão – enquanto homem bom, virtuoso –, cujo ancestral habitou um paraíso. A aposta é por um reencontro idílico do homem com a sua suposta essência pura e originária¹²⁵.

É importante perceber como Nietzsche depreende, da composição da ópera, elementos centrais sobre as características da modernidade. Na ópera, a palavra domina a música, a música está em função do discurso verbalizado. A ópera é arregimentada pelo homem teórico, não artista. Nietzsche associa a prevalência da palavra em detrimento da música no mesmo sentido em que a modernidade delega poder maior à alma em detrimento do corpo¹²⁶. A busca por um ordenamento homogeneizante para todas as coisas, característica patente na modernidade, também é constatada na ópera. O crítico que legitima esse tipo de produção é um tipo de homem teórico que não entende muito do sentido da arte. A ópera, enquanto arte decadente, se dissipa em sua tendência ao divertimento. Além do mais, se apresenta como mistura desenfreada de estilos, sem qualquer tipo de unidade artística¹²⁷.

¹²³ Ibidem, p. 112.

¹²⁴ Ibidem, p. 114.

¹²⁵ Cf. Ibidem, p. 110-118.

¹²⁶ O raciocínio implícito na cultura de ópera seria o seguinte: “Pois as palavras são tão mais nobres do que o acompanhante sistema harmônico quanto a alma é mais nobre do que o corpo.” (NIETZSCHE, 2007, p. 113).

¹²⁷ O gênero musical *recitativo*, como representante destacado da cultura operística, é designado por Nietzsche “[...] como a mescla da declamação épica e lírica e nunca, na verdade, como uma mistura com consistência íntima, que em coisas tão absolutamente díspares não poderia ser obtida, mas uma conglutinação a mais extrínseca, ao modo de mosaico, algo de que não há nenhum modelo prévio [...]” (Ibidem, p. 111).

1.3 Sentido de cultura autêntica e questionamento à cultura moderna

Após examinarmos a distinção entre *cultura socrática* e *cultura trágica* e, em seguida, a compreensão nietzschiana sobre a *cultura de ópera*, esse é o momento de aprofundarmos sobre o sentido atribuído pelo filósofo ao termo “cultura”, assim como esclarecer a sua crítica à cultura moderna. Previamente, importa dizer que Nietzsche compreende a *cultura* como um conjunto de manifestações de um povo, que envolve a conservação dos instintos religiosos, o sistema poético das imagens míticas, a fidelidade aos costumes, ao direito, ao solo da pátria, à língua. A cultura não é interpretada pelo filósofo como patrimônio exclusivo de eruditos ou privilégio de uma elite cultural¹²⁸. Inclusive, o elogio feito à cultura francesa moderna reside na constatação da unidade entre a cultura e o povo e, segundo Nietzsche, na Alemanha ocorria o contrário, havia uma distância entre ambos¹²⁹.

Na ausência dos mitos¹³⁰, a força de uma cultura sadia e criadora é enfraquecida. Para Nietzsche, os mitos possibilitam ao homem uma interpretação sobre si mesmo, sua vida, suas lutas, além de conferir uma unidade a todo um movimento cultural. Daí podemos depreender uma centralidade do mito em relação à existência de uma cultura criadora. No entanto, o socratismo teria enfraquecido o sistema mítico e, em consequência disso, culminou na formação de um homem abstrato: educação, costumes, direito, Estado, quer dizer, nos diversos âmbitos da cultura predominou uma concepção de existência esvaziada, com pretensão à validade universal. Desse modo, tudo o que se compõe em uma comunidade específica vai perdendo a sua cor em função de um procedimento racional universalizante, de uma ciência – herdeira do socratismo – que pretende falar em nome da verdade *obrigatória* para todos e, sendo assim, desqualifica sabedorias ancestrais envoltas sob o manto do sistema mítico. Esse homem, na ausência do mito como eixo da vida, configura-se na modernidade como ávido por consumir as criações de outras culturas, por escavar até a mais remota

¹²⁸ Miguel Angel de Barrenechea analisa a concepção cultural e educativa de Nietzsche em diálogo com a Revolução Francesa e esclarece que Nietzsche não designa o termo “cultura” como privilégio de uma elite (Cf. BARRENECHEA, 2012, p. 339-345).

¹²⁹ Cf. NIETZSCHE, 2007, p. 134.

¹³⁰ Nietzsche refere-se ao mito da seguinte maneira: “Sem o mito, porém, toda cultura perde sua força natural sadia e criadora: só um horizonte cercado de mitos encerra em unidade todo um movimento cultural. Todas as forças da fantasia e do sonho apolítico são salvas de seu vaguear ao léu somente pelo mito. As imagens do mito têm que ser os onipresentes e despercebidos guardiões demoníacos, sob cuja custódia cresce a alma jovem e com cujos signos o homem dá a si mesmo uma interpretação de sua vida e de suas lutas: e nem sequer o Estado conhece uma lei não escrita mais poderosa do que o fundamento mítico, que lhe garante a conexão com a religião, o seu crescer a partir de representações míticas.” (Ibidem, p. 133).

antiguidade a procura de raízes¹³¹. Desterrado de um solo cultural autêntico, o homem se dedica à cultura superficial do jornalismo estético¹³² ou à cultura erudita como maneira de encontrar a sua pátria perdida.

Atentemos para a definição que aparece em sua *Primeira consideração intempestiva* (2000a): “A cultura é antes de tudo a unidade de estilo artístico em todas as manifestações vitais de um povo”¹³³. No entanto, essa designação aponta somente para a caracterização de uma cultura autêntica. Quando Nietzsche se refere à cultura alemã moderna ou à cultura moderna de maneira geral, a definição se modifica. Nietzsche salienta que, na ausência do estilo, como é o caso da cultura moderna, fica-se diante da *barbárie*. Para o filósofo, esse termo comporta um significado peculiar: alude à ausência de estilo ou mescla caótica de todos os estilos¹³⁴. Da prerrogativa da existência de uma *unidade* não é possível inferir que se está diante de uma cultura autêntica, ou melhor, não possibilita sequer que a chamemos de cultura. Trata-se, isto sim, de uma “barbárie estilizada”¹³⁵.

A análise nietzschiana sobre a cultura alemã elucidada em muito essa questão. Há, nessa cultura, uma unidade implementada à força através da instauração do Estado alemão e pela participação e vitória da Alemanha na guerra contra a França¹³⁶. Esse é um exemplo paradigmático de que a unidade militar, econômica ou administrativa não é condição suficiente para assegurar a existência de uma cultura autêntica.

Outro aspecto que merece relevância indica que não adianta também estilizar a barbárie. Esse é o caso apontado por Nietzsche a respeito da cultura moderna alemã. A expressão utilizada é a de cultura de filisteus¹³⁷, caracterizada como sendo uma cultura que alimenta ódio a tudo que é forte e criativo e que se constitui como imitação de outras culturas.

¹³¹ Cf. NIETZSCHE, 2007, p. 132-136.

¹³² “[...] o jornal substituiu a cultura, e quem ainda, a título de erudito, tem pretensões à cultura, este se apoia 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.” (Idem, 2011, p. 76). Nesse sentido, podemos perceber que, para Nietzsche, o jornalismo interfere no próprio ordenamento da cultura erudita.

¹³³ Idem, 2000a, p. 31, tradução nossa.

¹³⁴ Cf. Ibidem, p. 31.

¹³⁵ Ibidem, p. 36, tradução nossa.

¹³⁶ Refere-se à guerra franco-prussiana ou franco-germânica ocorrida em 1871-1872. Ao analisar a obra do escritor David Strauss, Nietzsche pontua essas duas características – a unificação da Alemanha enquanto Estado nacional e a vitória da Alemanha na referida guerra – como tendo tornado a cultura alemã prepotente e, no entanto, não se podendo admitir daí que haja uma cultura autêntica. Ao contrário, a Alemanha de sua época é vista como bárbara e que se orgulha dessa cultura de fachada. (Cf. Ibidem, p. 51-52).

¹³⁷ “[...] a palavra ‘filisteu’ era empregada nos meios universitários e servia para designar aqueles que, estritos cumpridores das leis e dedicados executores dos deveres, execravam a liberdade gozada pelos estudantes. 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. Heine dizia que esta personagem pesava em sua balança de queijos o gênio, a chama e o imponderável. Há muito, os acadêmicos e os críticos de arte e literatura estariam trilhando o mesmo caminho; usavam como critério de avaliação essa

Se a cultura preconizada pelo filósofo tem como traço fundamental a *unidade de estilo artístico*, e, por outro lado, podemos afirmar que uma cultura inautêntica seria uma espécie de pseudounidade, uma *homogeneidade em uma barbárie estilizada*, há então uma oposição evidente entre o artístico e o bárbaro. A esse respeito, podemos recorrer à distinção efetuada por Nietzsche, no contexto de *O nascimento da tragédia* (2007), entre o dionisíaco grego – que se configura enquanto impulso artístico – e o dionisíaco bárbaro. E, além dessa dicotomia, podemos realçar também a contradição assinalada pelo filósofo entre a sereno-jovialidade da cultura trágica e a sereno-jovialidade socrática.

A diferença em relação ao dionisíaco já foi abordada no primeiro item. Basta lembrar que, como impulso artístico, ele torna-se um importante e necessário pilar de uma cultura trágica, possibilita o advento da tragédia helênica, ao passo que, em sua manifestação natural, sem qualquer mediação apolínea, apresentando-se barbaramente, é um verdadeiro espetáculo de horror, de modo que a diferença entre ambos é comparada pelo autor como aquela existente entre o remédio e o veneno letal¹³⁸.

Sobre a análise do filósofo em relação à sereno-jovialidade grega, compreendemos que há, igualmente, vetores em sentidos opostos. Como boa disposição para a vida, a sereno-jovialidade se apresenta, no contexto da tragédia, como fruto apreciável colhido pelo povo grego. Os helenos, ao contemplarem o sofrimento e o terror no fundo da natureza, proporcionado pelo impulso artístico dionisíaco, conseguem apresentar-se com uma serenidade e uma jovialidade sobre-humanas, mesmo que ameaçadas, uma vez que o impulso apolíneo possibilita redimir todo o existente em bela aparência. Já a sereno-jovialidade socrática é fruto de uma domesticação dos instintos por parte da razão, que pretende submeter a existência aos ditames lógicos e se manifesta de uma maneira artificial, já que precisa adotar o otimismo teórico em sua configuração¹³⁹.

Após apresentarmos as ponderações de Nietzsche a respeito do dionisíaco e da sereno-jovialidade, torna-se ainda mais evidente a necessidade do elemento artístico na configuração de uma unidade cultural. Tendo em vista esse balizamento, a cultura alemã é compreendida como imitativa, repetitiva, decadente. Uma outra questão, que merece destaque

‘balança de mercadores’: os ‘filisteus da cultura’, além de não serem cultos, têm a ilusão de sê-los. Incapazes de criar, limitam-se a imitar ou consumir. Aliás, a imitação é apenas outra forma de consumo. Fizeram da cultura algo venal, puseram-na à venda, submeteram-na às leis que regem as relações comerciais. ‘Quem e quantos consomem’ é a questão fundamental a ser respondida para avaliar qualquer produto cultural” (MARTON, 1983, apud DIAS, 2003, p.29).

¹³⁸ Cf. NIETZSCHE, 2007, p. 30- 32.

¹³⁹ Nietzsche refere-se a uma forma completamente nova de “sereno-jovialidade grega” implementada por Sócrates. (Cf. NIETZSCHE, 2007, p. 93).

nesse momento, é saber se a *unidade* cultural pretendida pelo filósofo teria que ser “pura”, no sentido de não se “contaminar” com outras culturas.

Em relação ao estatuto dessa unidade, uma primeira resposta pode ser evocada ao levarmos em consideração a interpretação de Rosa Maria Dias, em *Nietzsche educador* (2003), sobre a *imitação* em Nietzsche¹⁴⁰. Conforme salienta a autora, há dois tipos de imitação no pensamento nietzschiano: um tipo, que se caracteriza enquanto imitação passiva, como característica de uma educação e uma cultura inautêntica, e um outro tipo, que é a imitação criadora. Em relação ao primeiro, a sua inconveniência salta aos olhos, pois, quando um indivíduo ou uma cultura se conforma a um modelo estabelecido de maneira a tentar simplesmente repeti-lo, ocorre que se instaura a imobilidade, a ausência de uma atividade vital, já que se pretende que haja uma mera submissão passiva às normas, é um corte de asas que não permite ao pássaro voar. No que diz respeito à imitação criadora, a existência do modelo não implica em passividade, ao contrário, ela possibilita a recriação do próprio modelo que serviu de mote inicial, o importante aqui é descortinar o que tornou possível a criação, quer dizer, essa imitação é ativa e possibilita que se vá além do estabelecido pela própria época¹⁴¹. Nesse sentido, a cultura autêntica, vislumbrada por Nietzsche, não pode ser confundida com a defesa de uma cultura fechada em si mesma, quer seja como cultura de um indivíduo especificamente, quer como cultura de um povo.

Em *A filosofia na era trágica dos gregos* (2012), há uma importante discussão que permite indagar sobre o que significa *cultura* como *unidade de estilo artístico*. Nesse texto, Nietzsche afirma que a existência de uma filosofia grega não se fundamenta na ausência da interferência de outras culturas. Havia, já naquela época, um grande desenvolvimento em relação ao pensamento oriundo de outros povos, ainda muito atrelado à religiosidade, como a cultura egípcia, a persa, a hindu. No entanto, a maneira como os filósofos gregos abordaram

¹⁴⁰ Rosa Maria Dias (2003) parte da constatação de que, em Nietzsche, o “filisteu da cultura” é um imitador, um espectador da vida. Por outro lado, constata a autora que, em *Schopenhauer Educador* (2011), a necessidade do mestre é defendida pelo filósofo como sendo um modelo a ser imitado. Rosa Dias ainda baseia-se no estudo sobre o pensamento nietzschiano realizado por Lacoue-Labarthe em *L'imitation des Modernes* (1986), onde se sustenta a tese de que, em oposição à imitação e à cultura histórica, para Nietzsche, é necessário transformar o sentido da *mimesis*, fazer com que ela deixe de ser submissa e se torne viril, criadora, que ela seja capaz de recriar a realidade. Nesse contexto, Rosa Dias afirma que há, em Nietzsche, uma distinção importante entre uma imitação passiva e uma imitação criadora.

¹⁴¹ No livro *Nietzsche Educador* (2003), referência para os estudos sobre a concepção educativa nietzschiana, Rosa Maria Dias distingue em Nietzsche uma imitação passiva, própria de uma cultura inautêntica, de uma imitação criadora, que se configura como ativa, permitindo que se ultrapasse os limites da própria época: “Em suma, Nietzsche propõe uma imitação criadora. Não se trata de repetir passivamente o modelo, mas de encontrar o que tornou possível a sua criação. [...] Imitar o modelo quer dizer mimetizar sua força criadora e transformadora. O exemplo é um estímulo para a ação e para uma nova configuração. [...] imitar não o pensamento contido no sistema, mas atividade criadora que produziu o pensamento [...]” (DIAS, 2003, p. 76).

as suas questões se revela autêntica. Um determinado procedimento é comum a esses filósofos e, podemos acrescentar, confere unidade de estilo artístico à filosofia grega. Dessa forma, a filosofia, na Grécia antiga, realizou singularmente uma imitação criadora, a partir de um direcionamento ativo. Mediante o aprendizado que obtiveram de outros povos, os gregos gestaram a sua própria cultura:

Nada é mais tolo do que sugerir uma formação autóctone para os gregos. Muito pelo contrário: eles absorveram toda a formação que vivia em outros povos, sendo justamente por isso que chegaram tão longe – porque souberam arremessar para ainda mais longe a lança a partir do ponto onde outro povo a havia deixado cair. São admiráveis na arte do aprendizado frutífero; e, assim como eles, nós *devemos* aprender com nossos vizinhos – para a vida, e não para o conhecimento erudito, utilizando todo o aprendizado como suporte do qual podemos impulsionar-nos para o alto, mais alto que o próprio vizinho.¹⁴²

A cultura preconizada por Nietzsche não pressupõe, desse modo, nenhum tipo de purismo. A *unidade de estilo artístico*, no caso da cultura grega, manifesta-se em sua postura diante da realidade, que envolve ir além de si mesma e integrar as demais culturas numa apropriação singular. A atitude dos gregos, no campo filosófico, aponta, inclusive, para a importância do intercâmbio cultural na composição da própria cultura, um contato com a diferença como aprendizado ativo. Aliás, um tipo de purismo é facilmente encontrado na defesa moderna de um estado-nação alemão, já que essa unidade foi implantada de maneira superficial e, além do mais, hipócrita, pois tal processo se efetiva na imitação passiva de outras culturas e, contudo, arroga-se pretensiosamente na condição de original.

No caso da *cultería*¹⁴³ alemã, após a vitória na guerra contra a França, acreditou tratar-se de uma vitória da cultura alemã, e não apenas de uma conquista restrita ao campo militar, o que faz Nietzsche compreender que, na Alemanha de sua época, não sabem sequer o que significa cultura¹⁴⁴. Nietzsche inicia a sua *Primeira consideração intempestiva* (2000a) com uma advertência: o triunfo bélico alemão pode ser perigoso. A pior consequência dessa vitória é a Alemanha se superestimar, considerar-se mais do que realmente é. Aos olhos do filósofo, era isso o que estava ocorrendo naquele contexto.

Nietzsche reconhece a superioridade militar do exército germânico, no que tange aos saberes mais amplos dos oficiais alemães, em uma maior instrução das tropas, nos recursos científicos utilizados na guerra. Entretanto, as qualidades necessárias para o triunfo não

¹⁴² NIETZSCHE, 2012, p. 29.

¹⁴³ André Sánchez Pascual, em sua tradução para o espanhol da *Primeira consideração intempestiva* (2000a), traduz o termo *Gebildetheit* como *Cultería*. Em nota, explica que Nietzsche emprega o termo sistematicamente para referir-se à cultura dos filisteus, quer dizer, uma cultura que se contenta em imitar outras culturas, que promove o amesquinamento do homem. (Cf. Idem, 2000a, p. 297).

¹⁴⁴ Cf. NIETZSCHE, 2000a, p. 30.

permitem de maneira alguma considerar que se trata de uma vitória da cultura alemã sobre a cultura francesa. Nesse sentido, um conflito restrito ao domínio militar que trás como consequência confundir uma vitória bélica com uma vitória cultural é atitude de quem desconhece a diferença entre o Espírito (*Geist*) Alemão e o Império (*Reich*) Alemão, entre um espírito que configura estilisticamente uma cultura e uma imposição bruta e inescrupulosa.

A dificuldade em legitimar uma cultura enquanto vencedora, tendo como parâmetro a brutalidade não se restringe, na primeira etapa da obra de Nietzsche, às suas análises sobre a guerra franco-prussiana. Em fragmento póstumo da mesma época de sua *Primeira consideração intempestiva* (2000a), o filósofo compara a cultura cristã moderna com a cultura greco-romana e salienta que a segunda possuía uma grandeza muito maior. No entanto, o cristianismo dominou a cultura da antiguidade¹⁴⁵.

Na compreensão do filósofo, é a vida quem deve dar testemunho da índole de uma cultura. No contexto germânico, não será a *ilusão* de um triunfo cultural proporcionado por um evento bélico que porá fim à questão¹⁴⁶. Nietzsche se pergunta, inclusive, como se pode falar de uma vitória, se toda a cultura alemã é uma imitação da cultura francesa. A cultura alemã é descrita como sendo imitativa e efetivar-se mediante a negação deliberada ou implícita de todas as formas e exigências de *um estilo verdadeiro e artisticamente produtivo*¹⁴⁷.

Ainda sobre a importância do estilo como manifestação artística na configuração de uma cultura em sentido propositivo, uma anotação de Nietzsche da época de sua *Primeira consideração intempestiva* (2000a) define com propriedade essa questão: “A cultura é a vida de um povo submetida ao governo da arte”¹⁴⁸. A arte, nesse sentido, assume importância central quando o filósofo interpreta a cultura na primeira fase de sua obra¹⁴⁹. No contexto de

¹⁴⁵ “[...] a cultura antiga era uma cultura dotada de uma grandeza muito maior que a moderna e, no entanto, foi dominada pelo cristianismo” (Ibidem, p. 157, tradução nossa). Ainda, como horizonte de problematização, é possível aludir ao domínio cultural europeu no contexto brasileiro, em relação aos povos indígenas e africanos, como não significando uma superioridade cultural. Daniel Lins destaca, em *Ameríndios: o corpo como obra de arte* (2006), a concepção de povos indígenas sobre o corpo – compreendido e vivenciado como obra de arte – demonstrando que há ali uma riqueza cultural de grande valor. (Cf. LINS, 2006).

¹⁴⁶ Nietzsche considera a ilusão como necessária à vida. Entretanto, a ilusão do triunfo cultural alemão é compreendida pelo filósofo como perniciosa, conforme exposto na *Primeira consideração intempestiva* (2000a) e em aforismos póstumos da mesma época, como o que se segue: “A ilusão do triunfo da cultura. É necessário lutar contra essa ilusão: por culpa dela é improvável que as coisas estejam bem. Carece do sentimento de que as coisas vão mal.” (NIETZSCHE, 2000a, p. 155, tradução nossa).

¹⁴⁷ Cf. NIETZSCHE, 2000a, p. 34-36.

¹⁴⁸ Ibidem, p. 147, tradução nossa.

¹⁴⁹ Sobre a centralidade da arte na análise de Nietzsche no contexto cultural, Rosa Maria Dias expressa-se com maestria a respeito, relacionando o tema com a necessidade de estabelecer um limite ao historicismo: “Um povo, uma nação, uma cultura, uma civilização são pensados por Nietzsche a partir do modelo da arte, ou melhor, como atividade criadora de ‘belas possibilidades de vida’. A fim de fundar uma civilização, para a qual

O nascimento da tragédia (2007), os impulsos apolíneo/dionisíaco são potencializadores da arte e da cultura quando compreendidos em seu caráter artístico. A própria definição da cultura, conforme analisamos, outorga à arte uma centralidade inquestionável. Uma cultura decadente, ao contrário, não se apresenta submetida a uma unidade artística, mas se configura como homogeneidade, mera submissão a regras.

É justamente nesse ponto que o filisteu da cultura¹⁵⁰ se engana. Por haver convenções referentes a temas considerados centrais – como sobre a religião e a cultura – acredita-se que se vive em uma cultura autêntica¹⁵¹. Mas essas convenções foram alcançadas negando tudo o que é artisticamente produtivo. A insígnia de uma cultura filisteia opõe-se às inovações e à criação, apresenta-se como conformista e mantenedora do espírito de uma época. Tudo o que representa algum tipo de ameaça é historicizado para que se perca a sua vitalidade: é o caso da filologia clássica e da filosofia acadêmica. Essas disciplinas, quando exaltam a história, pretendem que não seja mais necessário confrontar-se com outros tipos de cultura, com pensamentos diferentes e renovadores e, assim, acomoda-se passivamente no contexto da barbárie moderna.

A própria cultura se rende aos ditames econômicos, os filisteus consideram a si mesmos como verdadeiros detentores da cultura e a sua visão de mundo é compreendida como norma da razão, não deixando lugar para a contestação de suas posturas: “[...] pobre da arte que comece a levar a sério a si mesma e cultivar exigências que atentem contra os soldos, os negócios e os hábitos do filisteu.”¹⁵² Em uma cultura de filisteus, não deixa de haver dedicação à pesquisa, à reflexão, à arte, mas tais ocupações são sempre secundárias, a importância maior é conferida aos negócios, à posição social e à família. Há uma submissão da arte, da filosofia e de toda cultura autêntica aos ditames econômicos e à conservação da maneira de viver burguesa. O *estilo artístico* que caracteriza uma cultura autêntica é desfigurado. Em seu lugar, encontram-se as convenções sociais desvitalizadas, o que faz da cultura uma espécie de unidade não artística.

Quando Nietzsche escreve especificamente sobre David Strauss, escritor aclamado na Alemanha do século XIX, ele sustenta que existe uma tentativa artificiosa de conciliar a

Beethoven já escreveu a música, é preciso que a cultura alemã viva e aja em conformidade com as aspirações mais nobres de seu povo, reviva o passado exemplar de forma a encontrar um modelo para o futuro e, finalmente, limite o domínio da história – isto é, reserve um lugar mais alto para a vida, de tal modo que ser cultivado signifique possuir uma tradição contínua de conhecimentos e de pensamentos nobres, prolongá-los em si e transformá-los em ações.” (DIAS, 2003, p. 87).

¹⁵⁰ Cf. nota 136.

¹⁵¹ Cf. NIETZSCHE, op. cit., p. 36.

¹⁵² NIETZSCHE, 2000a, p. 41, tradução nossa.

ciência moderna com a religião. É uma espécie de religiosidade para o homem culto, que precisa de justificativas científicas para alicerçar a sua crença. Em certos traços, lembra o homem cristão tradicional. A diferença é que o cristão reza para o seu Deus, ao passo que o homem straussiano dirige suas preces para o universo. Em outros traços, lembra o cientista. Os argumentos são oriundos da ciência moderna e, no entanto, não há uma distinção clara entre o saber e o crer. No momento em que o investigador da natureza se cala, salienta Nietzsche, Strauss raciocina religiosamente: a partir de uma metafísica rasteira, pretende buscar fundamentos éticos e teleológicos nas leis científicas sobre o funcionamento do universo. Nesse sentido, a obra de Strauss não possui um estilo autêntico, não é cristã nem científica, revela-se como uma mistura caótica de estilos, uma tentativa fracassada de conciliar a ciência moderna e a fé cristã¹⁵³.

Essa inautenticidade é percebida também no estilo de escrita do autor, conforme salienta Nietzsche. Por um lado, pretende-se que a obra seja clássica, por outro, há um compromisso com a escrita jornalística. O resultado é uma escrita presunçosa, que se utiliza de recursos linguísticos artificiais sem se preocupar efetivamente com o sentido, cuja aspiração é se passar por filósofo e artista ao mesmo tempo¹⁵⁴. O modelo straussiano pode ser considerado, seguindo esse pensamento, como uma espécie de *socratismo famigerado*: a formulação de uma alternativa ao cristianismo – já um tanto desacreditado nos círculos eruditos –, a partir da ciência moderna, trai a si mesma, tendo em vista a linguagem ilógica utilizada¹⁵⁵.

Nesse contexto, a proposta nietzschiana é de valorizar uma escrita simples e honesta, tendo como referência o estilo de Arthur Schopenhauer, que seria o oposto dos malabarismos verbais straussianos. Na interpretação nietzschiana, os escritores alemães de sua época escrevem como o jornalista, em um estilo jornalístico. Não há um cultivo efetivo da língua, inovações afetadas substituem o estilo vigoroso e o rigor, procedimentos que descaracterizam o próprio idioma. Na própria língua falada, falta um solo natural, um tratamento adequado e um aperfeiçoamento estilístico. Essa crítica, desenvolvida pelo autor, contraria a postura do filisteu da cultura. Nietzsche considera o idioma como herança recebida dos antepassados, que deve ser transmitido aos descendentes e, seguindo esse raciocínio, que deve ser respeitado

¹⁵³ Cf. *Ibidem*, p. 90-98.

¹⁵⁴ “Creio que haverá compreendido bem a estima que tenho ao escritor David Strauss: compreendo-o como um comediante que interpreta o papel de gênio e de escritor clássico.” (*Ibidem*, p. 103, tradução nossa). E, mais adiante, Nietzsche afirma que Strauss é um comediante ruim e um escritor indecoroso.

¹⁵⁵ Cf. *Ibidem*, p. 90-112.

em sua excelência¹⁵⁶. Não é o caso de inferir, a partir disso, que a proposta do filósofo consistiria na defesa de uma passividade do enunciador diante de uma língua canonizada. A diferença entre uma imitação passiva e uma imitação criativa pode contribuir mais uma vez no sentido de evitar compreensões deturpadas, pois o que o filósofo alemão ressalta é a importância de um cultivo no que diz respeito à língua. É preciso compreender a sua dinâmica com profundidade, o que não implica em uma sacralização do idioma. O cultivo da língua, analisado pelo filósofo, aponta para um aperfeiçoamento artístico¹⁵⁷. No aprimoramento de um estilo artístico, escrita e oralidade podem ser consideradas como pertencentes a uma cultura autêntica.

A própria formação histórica, que o século XIX considera com razão orgulhosa¹⁵⁸, não escapa desse estilo jornalístico e não artístico. O historicismo, nesse contexto, é abordado na *Primeira consideração intempestiva* (2000a) como aparentado dos periódicos. Esses estudos se mostram fragmentados, o próprio conhecimento histórico repercute socialmente através de jornais e revistas e, desse modo, se encontra submetido à ânsia de saber a todo custo. Nietzsche refere-se ao jornalista como sendo o escravo do papel do dia, que venceu em todos os domínios considerados cultos. Nem mesmo o professor universitário escapa da crítica nietzschiana, ele também teria adotado o estilo do jornalista: o filósofo refere-se jocosamente a essa constatação, comparando tal professor a uma *mariposa sereno jovial e culta*¹⁵⁹. Quer dizer, os livros, os periódicos e, inclusive, as instituições educativas não contribuem efetivamente na implementação de uma cultura autêntica no contexto da modernidade, já que são elaborados a partir da superficialidade enciclopédica, da busca incansável e curiosa por um saber ditado por modismos.

A crítica nietzschiana a respeito da cultura, em sua *Segunda consideração intempestiva* (2003), mantém-se incisiva e contundente. Agora, o alvo central é a formação histórica, apresentada como prejuízo, rompimento e deficiência da época¹⁶⁰. A epígrafe utilizada no início da obra, de J. Wolfgang von Goethe¹⁶¹, ilustra com propriedade a intenção

¹⁵⁶ Cf. NIETZSCHE, 2000a, p. 120.

¹⁵⁷ Cf. Ibidem, p. 104.

¹⁵⁸ Nietzsche destaca, em sua *Segunda consideração intempestiva* (2003), o orgulho do homem do século XIX a respeito de sua formação histórica, orgulho que se mostra sem sentido diante das críticas perpetradas pelo filósofo. (Cf. Idem, 2003, p. 6).

¹⁵⁹ Cf. Idem, 2000a, p. 119.

¹⁶⁰ Cf. NIETZSCHE, 2003, p. 6.

¹⁶¹ Na nota 16, escrita por Noéli Correia de Melo Sobrinho e presente em *Escritos sobre educação* (2011), Goethe é apresentado da seguinte maneira: “Johann Wolfgang Goethe (1749-1832): poeta filosófico alemão. Enquanto filósofo e poeta, chefiou os movimentos literários dos *Sturm und Drang* romântico e do classicismo alemão. Todo o seu pensamento gira em torno da Natureza, concebida como uma Natureza que não se esconde porque não tem nada a esconder e se manifesta através de uma infinidade de formas a partir do que ele chama de

do autor, além de estabelecer um nexu indissolúvel entre cultura e educação: “De resto me é odioso tudo o que simplesmente me instrui, sem aumentar ou imediatamente vivificar a minha atividade.”¹⁶². A articulação entre saber e vida é o ponto de partida de uma formação cultural efetiva, de uma instrução que esteja diretamente entrelaçada com a vida ativa.

O diagnóstico do filósofo assinala que a formação histórica de sua época está em oposição à vida, na medida em que a degrada, que combate aspectos necessários à sua afirmação. Nietzsche, que se declara *pupilo de tempos mais antigos, especialmente dos gregos*¹⁶³, defende que o século XIX confunde a designação *culto* com a *cultura histórica*. A Grécia antiga, considerada por Nietzsche como culta, não possuía, no entanto, uma cultura histórica robusta comparada à modernidade. Nesse sentido, a formação no contexto do historicismo do século XIX não é necessária para que haja uma cultura. O historicismo aqui em pauta é considerado pelo autor como superficial, cujo ideal corresponde à formação de *enciclopédias ambulantes*¹⁶⁴. Ou seja, é o oposto do que se preconiza uma cultura autêntica. Ademais, a formação histórica não escapa, conforme já assinalado, da tendência moderna do estilo jornalístico.

No contexto da formação do homem moderno, o filósofo denuncia dicotomias problemáticas como a distinção entre interioridade e exterioridade, teoria e prática. Em relação à primeira, a formação histórica exprime uma exterioridade, percebida enquanto aparência, em contraposição ao que está “dentro”, alimentado pela formação erudita. Ao contrário dos gregos, que, quando aprendiam algo, já queriam viver daquela maneira, a modernidade teria desenvolvido um tipo de homem cindido, cujo saber permaneceria abstrato, distanciado da vida concreta¹⁶⁵. Sobre a distinção entre teoria e prática, a formação histórica, além de ter como ideal a formação do homem teórico, estanca a comunicação entre os dois âmbitos: entre o pensar genuíno e a experiência vital.

Tendo esses referenciais como parâmetro, a cultura moderna acaba por formar seres humanos enfraquecidos, pois o modelo de homem que daí emerge não leva a sério o efetivo, o existente, a manifestação sensível e concreta da vida: “Desta feita, toda a cultura moderna é

‘protoformas’, que são acessíveis ao pensamento através das intuições. Citado centenas de vezes por Nietzsche, é considerado por este como o maior dos poetas alemães, por quem ele sempre nutriu uma grande admiração.” (NIETZSCHE, 2011, p. 91).

¹⁶² NIETZSCHE, op. cit., p. 5.

¹⁶³ Cf. Ibidem, p. 7.

¹⁶⁴ Cf. Ibidem, p. 35.

¹⁶⁵ Cf. NIETZSCHE, 2003, p. 33.

essencialmente interior, na parte de fora o encadernador imprimiu algo assim como: ‘manual de cultura interior para bárbaros exteriores’¹⁶⁶.

Nietzsche retoma a definição sobre cultura em sua *Segunda consideração...*, compreendida como *unidade do estilo artístico em todas as expressões de um povo*¹⁶⁷, o que demonstra a importância desse conceito na concepção nietzschiana de juventude a respeito da cultura e, conseqüentemente, sobre a educação. O filósofo adverte, entretanto, que a oposição aqui não é entre *barbárie* e um *estilo belo*. O estilo belo, tal como a modernidade o compreendeu, se mostra bastante restrito, já que se baseia em uma leitura sobre a tradição greco-romana que leva em consideração somente o apolíneo. Essa unidade, como requisito básico para a existência de uma cultura, explica Nietzsche, se efetiva em toda a realidade, como unidade vivente, o que contraria as oposições entre interior e exterior, teoria e prática, conteúdo e forma, corpo e alma¹⁶⁸.

A modernidade é caracterizada como imitadora da cultura greco-romana, uma imitação que se alimenta do acúmulo de informações sobre o passado, acarretando a diminuição das condições vitais da própria cultura moderna. No entanto, desse mesmo estudo, poderia vir a resposta de como lidar com o conhecimento e, especificamente, com a cultura histórica, pois os gregos e os romanos efetivaram a sua própria cultura dentro dos limites de uma a-historicidade, o que lhes possibilitou plenitude de vida¹⁶⁹.

A tese de Nietzsche, que percorre toda a *Segunda consideração...*, é a de que, assim como precisamos do histórico, também precisamos do a-histórico para viver, quer se trate de um indivíduo, quer de uma cultura¹⁷⁰. A criação no campo cultural necessita também do a-histórico, condição para que o novo possa vir à tona, o qual o filósofo vai definir como sendo “[...] a força de poder esquecer e de se inserir em um horizonte limitado; [...]”¹⁷¹. Nesse trecho, há duas características que Nietzsche salienta na definição do a-histórico. A primeira delas, qual seja, o poder esquecer, é interpretada como ativa e é elevada à condição de faculdade, a saber, a *faculdade de sentir-se a-historicamente*¹⁷². Mediante o esquecimento, o

¹⁶⁶ Ibidem, p. 35

¹⁶⁷ Ibidem, loc. cit.

¹⁶⁸ “[...] o povo ao qual se atribui uma cultura só deve ser em toda realidade uma única unidade vivente e não esfacelar-se tão miseravelmente em um interior e um exterior, em conteúdo e forma.” (Ibidem, p. 35-36).

¹⁶⁹ Cf. Ibidem, p. 71.

¹⁷⁰ “Esta é justamente a sentença que o leitor está convidado a considerar: *o histórico e o a-histórico são na mesma medida necessários para a saúde de um indivíduo, um povo e uma cultura.*” (NIETZSCHE, 2003, p. 11, grifo do autor).

¹⁷¹ Ibidem, p. 95.

¹⁷² Nietzsche utiliza essa expressão no seguinte contexto: “[...] em meio à menor como em meio à maior felicidade é sempre uma coisa que torna a felicidade o que ela é: o poder-esquecer ou, dito de maneira mais erudita, a faculdade de sentir a-historicamente durante a sua duração.” (Ibidem, p. 9).

homem torna-se capaz de viver no instante, de lançar-se no vir-a-ser com disposição criativa. Em relação ao segundo aspecto, que diz respeito à necessidade de um horizonte limitado, o autor assevera: cada vivente somente se torna saudável, forte e frutífero no interior de um horizonte¹⁷³. Em uma situação contrária, no caso de alguém que vive sob um horizonte cujas linhas estão sempre oscilando, é muito mais fácil ocorrer um definhamento das forças vitais.

Quando Nietzsche acentua a importância da faculdade de sentir-se a-historicamente, há, pelo menos, dois deslocamentos em relação ao que é preconizado em sua época: de uma tendência que tem como meta o ideal de homem teórico para um outro tipo de perspectiva, que prioriza o criador; assim como de um compromisso com a verdade que pode levar o homem a sucumbir, para um compromisso autêntico com a vida. Uma educação que direciona o homem apenas a possuir uma erudição excessiva não prioriza a vida de maneira íntegra, em sua concretude, mesmo sendo possível dizer que esse ser humano está mais próximo da verdade. Por outro lado, uma dinâmica que se atente para o potencial criativo e para a vida – com todos os erros e as ilusões necessárias que a tornam possível – é, nesse sentido, uma educação em sintonia com a natureza. Referindo-se especificamente à educação de sua época, como aquela que tem como meta e resultado a formação do erudito separado da vida e não o homem culto e livre, o filósofo sentencia que uma atividade educativa assim é antinatural¹⁷⁴.

Nietzsche, em sua busca por possibilidades para superar a cultura moderna em sua formação histórica, aponta para dois *antídotos*, quais sejam, o *a-histórico* e o *supra-histórico*¹⁷⁵. O primeiro antídoto já foi analisado nos parágrafos acima. Quanto ao supra-histórico, é caracterizado como sendo “[...] os poderes que desviam o olhar do vir a ser e o dirigem ao que dá à existência o caráter do eterno e do estável em sua significação, para a arte e a religião”¹⁷⁶. Em relação a esse aspecto, lembremos do início do segundo tópico desse capítulo, quando nos referimos à cultura como ilusão no contexto de *O nascimento da tragédia* (2007) e pontuamos que *a cultura trágica propõe um consolo metafísico que pressupõe uma vida eterna fluindo por detrás de todo o devir*.

A compreensão de cultura, na primeira fase da obra de Nietzsche, possui, como traço determinante, o pensamento metafísico, que duplica a realidade em um mundo de vir a ser, fenomênico, e um outro que está relacionado com o eterno, com um suposto ser imutável. Lembremos do primeiro tópico desse capítulo, quando analisamos a interpretação de Nietzsche sobre a natureza: o fenômeno, em suas linhas e contornos, efetiva-se como ilusório

¹⁷³ Cf. *Ibidem*, p. 11.

¹⁷⁴ Cf. *Ibidem*, p. 91.

¹⁷⁵ Cf. *Ibidem*, p. 95.

¹⁷⁶ NIETZSCHE, 2003, p. 95.

e está para o apolíneo assim como o eterno por detrás das aparências, como uno e coração da natureza, está para o dionisíaco. No entanto, a natureza, como um todo, abrange os dois aspectos. O vir a ser brota desse ser primordial, é a partir dele que toda a beleza dos sentidos se configura.

Nietzsche considera o supra-histórico como um aspecto inerente à religiosidade e à arte. A tragédia é um bom exemplo de como se efetiva esse processo. No contexto de *O nascimento...*, o autor assim interroga: “[...] não seria necessário que o homem trágico dessa cultura, em sua auto-educação para o sério e para o horror, devesse desejar uma nova arte, a arte do consolo metafísico, a tragédia como a Helena a ele devida [...]?”¹⁷⁷. Dessa forma, mediante essa potência do supra-histórico, a tragédia possibilita um descanso de todo vir a ser através de um consolo metafísico. Entretanto, essas considerações são datadas na primeira etapa da obra nietzschiana. Na *Tentativa de Autocrítica*, Nietzsche retoma esse pensamento numa espécie de acerto de contas com as principais ideais de seu primeiro livro. O filósofo execra, nesse momento de sua maturidade filosófica, todo tipo de consolo metafísico, “[...] vós deveríeis aprender a rir, meus jovens amigos, se todavia quereis continuar sendo completamente pessimistas; talvez, em consequência disso, como ridentes mandeis um dia ao diabo toda a ‘consoladora’ metafísica – e a metafísica em primeiro lugar!”¹⁷⁸. Se a proposta de Nietzsche sobre a cultura trágica e uma educação que a possibilite está ancorada no pensamento metafísico, após a primeira etapa de sua obra, o seu pensamento sobre a cultura trágica se modificará profundamente, será interpretada sob um viés não metafísico. Posteriormente voltaremos a essa questão, aqui apenas sinalizamos o aspecto metafísico da filosofia nietzschiana em sua primeira etapa.

A cultura moderna é interpretada como aquela que “[...] em razão de sua educação não pode absolutamente ter cultura.”¹⁷⁹. Desse modo, a educação assume uma centralidade inquestionável dentro da dinâmica cultural no pensamento nietzschiano.¹⁸⁰ E, nesse contexto, o filósofo esclarece que é necessário inverter o cogito cartesiano: do *cogito ergo sum* – penso, logo existo – para o *vivo ergo cogito* – vivo, logo penso. Quer dizer, a prioridade em todo processo educativo precisa se modificar: primeiramente a vida, depois o pensamento, a

¹⁷⁷ Idem, 2007, p. 109.

¹⁷⁸ Ibidem, p. 20-21.

¹⁷⁹ NIETZSCHE, 2003, p. 93.

¹⁸⁰ Ângela Maria Souza Martins esclarece sobre a centralidade da educação – e da escola especificamente – no âmbito cultural, em se tratando do mundo contemporâneo, lembrando que, à escola, foi conferida muita importância, sobretudo com o processo de institucionalização do ensino na modernidade: “No mundo contemporâneo, a escola tornou-se uma das principais instâncias culturais, uma instituição que tem a tarefa de transmitir elementos culturais e reproduzir/transformar normas sociais, morais, políticas, um *locus* civilizatório por excelência. A educação instaura uma determinada cultura.” (MARTINS, 2006, p. 319).

erudição. Abandona-se um ser vazio, abstrato, que reconhece a sua existência mediante o pensamento lógico, e afirma-se um ser encarnado, vitalizado, apto para a vida e, com isso, capaz de criar uma cultura. Com isso, pontuamos que a proposta de Nietzsche não consiste em menosprezar o conhecimento, mas antes, colocá-lo a serviço da vida. Implica ainda em uma instrução que conduz à vitalidade. Trata-se de uma proposta educativa que seja capaz de ir além de simplesmente transmitir conhecimentos, conceitos. Nesse sentido, consiste em uma perspectiva educativa que impulse uma cultura entrelaçada e a serviço da própria vida.

CAPÍTULO II. A CRÍTICA NIETZSCHIANA À EDUCAÇÃO MODERNA

Nesse segundo capítulo analisamos a crítica nietzschiana à educação de sua época em sua relação intrínseca com a cultura. Após uma contextualização geral sobre características marcantes da modernidade, abordamos o que Nietzsche designou como *duas tendências em educação*, que diz respeito à *ampliação e redução da cultura*, e que tem como síntese a *cultura jornalística*. Em seguida, analisamos a compreensão de Nietzsche sobre o que ele denominou como *os quatro egoísmos*, compreendidos como entraves próprios da modernidade que dificultariam a educação e a cultura de trilharem um caminho autêntico. Por fim, averiguamos a maneira como o filósofo interpreta os estabelecimentos de ensino de sua época, sobretudo os ginásios e as universidades. A bibliografia primária baseia-se em dois textos fundamentais sobre o assunto, a saber, *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (2011), escrito em 1872, e a Terceira consideração intempestiva: *Schopenhauer educador* (2011), publicado em 1874.

Nietzsche torna-se professor da Universidade e do *Pädagogium*¹⁸¹ da Basileia em 1869. Nesse contexto, enquanto jovem professor, o filósofo vai dedicar-se às reflexões cujo tema central é a questão educativa. O contexto histórico em que surgem essas reflexões nietzschianas da década de 1870 merece uma síntese panorâmica¹⁸². Um processo de mudança cultural marca efetivamente o contexto do século XIX, impactado por duas grandes revoluções: a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. A primeira liberou as forças produtivas da sociedade canalizando-as para a indústria nascente, um processo que modificou profundamente a própria maneira como o homem compreendia o mundo, que, a partir daí, tornou-se cada vez mais técnico e urbano. A Revolução francesa, por seu turno, marcou decisivamente o ideário político e jurídico no ocidente, criando um *modus operandi* de que as instituições democráticas, implementadas posteriormente, se valeram¹⁸³.

Conforme assinala Weber (2006), os revolucionários franceses, mesmo com a sua recusa radical aos valores do antigo regime, retiveram uma série de princípios oriundos do Iluminismo germânico. O Iluminismo, enquanto movimento filosófico, caracterizou-se pela

¹⁸¹“*Pädagogium* era como se denominava a escola secundária humanista, o liceu clássico. Na Universidade de Basileia, os docentes da faculdade de Filosofia tinham de lecionar também às classes superiores do *Pädagogium*.” (SOUZA apud DIAS, 2003, p. 27).

¹⁸²Construímos essa introdução geral tratando basicamente da Revolução Francesa e Industrial e do movimento filosófico iluminista. O subsídio textual que serviu de base aqui foi o estudo desenvolvido por José Weber no primeiro capítulo de sua tese de doutorado intitulada (*Bildung*), *Educação e Experimentação: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche* (2006).

¹⁸³Cf. WEBER, 2006, p. 13-15.

crítica a todos os âmbitos do conhecimento e das crenças compartilhadas socialmente. No campo epistemológico, atribuiu à experiência sensível importância destacada, além de buscar empregar o progresso do conhecimento na vida social e individual.

O tema da emancipação do homem, como característica central da Revolução Francesa estaria já nas bases do Iluminismo¹⁸⁴, de modo que aquela pode, inclusive, ser compreendida como uma radicalização deste¹⁸⁵. O ponto em comum entre ambos os movimentos, que possibilitaria uma importante transformação da humanidade, é o interesse pela educação: “Como herdeiros das luzes, os homens da Revolução confiam nos poderes ilimitados da educação e em sua capacidade de forjar um homem novo”¹⁸⁶. Essa aproximação entre Revolução Francesa e Iluminismo, no entanto, efetiva-se mediante rupturas e continuidades, sendo que, na fase mais exaltada da Revolução, valores fundamentais dos iluministas foram deixados de lado, como a tolerância, por exemplo.

Essa forte confiança na educação, no sentido de compreendê-la como eixo central na formação de um novo homem e de uma nova sociedade, esteve nas bases da criação dos sistemas nacionais de ensino no século XIX¹⁸⁷. Tal pano de fundo, de alguma forma, repercutiu na filosofia de Nietzsche. Essas transformações culturais aparecem direta ou indiretamente em suas reflexões sobre a educação, sendo a própria universalização do ensino um tema discutido por ele. Quando o filósofo critica a educação de seu tempo, temos que ter em vista que as instituições de ensino estavam em pleno funcionamento e eram exaltadas entusiasticamente como um projeto nacional vitorioso.

¹⁸⁴ “[...] existem indícios suficientes para afirmar que a Revolução Francesa pode ser interpretada como movimento de radicalização de alguns dos princípios basilares do Iluminismo” (WEBER, 2006, p. 14). A efeito de indicação, referimo-nos à crítica nietzschiana desenvolvida por Jorge Larrosa à crença iluminista em um homem emancipado. Jorge Larrosa considera a crença kantiana na autonomia como uma “fábula”, uma “ilusão” que pressupõe ser possível ao homem tornar-se a própria causa de si mesmo, livre de qualquer submissão (Cf. LARROSA, 2009, p. 70).

¹⁸⁵ Cf. WEBER, 2006, p. 14 “[...] a Revolução, tendo como testemunha toda a Europa, consagrou o apogeu do interesse pela razão que define exatamente o espírito das Luzes. Sem ela, a razão teria revelado tão vividamente o universal por ela fundado e perseguido incansavelmente? Neste sentido, a Europa dos filósofos efetivamente encontrou sua verdade na Revolução.” (BRESNIER apud WEBER, loc. cit.)

¹⁸⁶ JULIA apud WEBER, loc. cit.

¹⁸⁷ “Esta confiança [na educação], característica do Iluminismo e da Revolução, marcará de maneira decisiva tanto os empreendimentos estatais que desembocarão na criação, em fins do século XIX, dos sistemas nacionais de educação, quanto as disputas entre intelectuais, filósofos e artistas.” (WEBER, loc. cit.).

2.1 Duas tendências em educação: a ampliação, a redução da cultura e a síntese de ambas na cultura jornalística

Em *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (2011), o estilo adotado surpreende o leitor dos escritos precedentes de Nietzsche. O autor ambienta literariamente a obra e, nesse ínterim, questões filosóficas a respeito da educação são analisadas. O estilo literário se filia à estratégia do autor de tecer uma união indissolúvel entre pensamento e vida, na medida em que quem profere os discursos são personagens e, como tais, expressam um certo ponto de vista, o que envolve não só os seus pensamentos, mas também toda a sua experiência de vida, com os seus desejos, angústias, alegrias. Nesse sentido, o estilo da escrita adotado por Nietzsche expressa a sua concepção educativa que, em poucas palavras, poderíamos dizer que se refere a uma educação em sintonia com a própria existência em seu fluxo vital.

A ambientação literária da obra constitui-se através de uma narrativa sobre um grupo de jovens que, preocupados com a sua formação cultural, reúnem-se em um bosque situado às margens do Rio Reno, encontro marcado com antecedência. E, nesse cenário, desenrola-se toda a obra¹⁸⁸. Eles não querem se submeter aos ditames de sua época e se tornarem homens meramente úteis¹⁸⁹, ao contrário, nutrem um sentimento honroso por se ocuparem de temas que consideram pertinentes, muito embora distantes da ordem do dia. “Como éramos inúteis! E como estávamos orgulhosos por sermos a tal ponto inúteis!”¹⁹⁰. Nessa reunião, os jovens acabam por dividir o mesmo espaço com um filósofo e seus discípulos que, por uma estranha

¹⁸⁸ Nietzsche privilegia, em *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, uma escrita em prosa poética, culminando em um texto acentuadamente artístico, que desenvolve reflexões filosóficas a respeito da educação, unindo assim arte, educação e filosofia: “Era um desses dias perfeitos, como somente o fim do verão pode oferecer, pelo menos no nosso clima: céu e terra irradiando numa harmonia pacífica, onde se misturavam maravilhosamente o calor do verão, a frescura do outono e a intensidade do azul. Fantasticamente vestidos de mil cores, prazer que só o estudante pode tirar diante da tristeza geral dos trajes comuns, subimos num barco a vapor que estava enfeitado em nossa honra e fincamos num ponto a bandeira de nossa associação. Nas duas margens do Reno, ressoava vez por outra o sinal de um tiro que devia, segundo nossas disposições, avisar da nossa chegada todos os ribeirinhos e, sobretudo, o nosso estalajadeiro em Rolandseck. [...] De repente, a quietude silenciosa da natureza. As sombras já se alongavam um pouco, o sol brilhava, se bem que já no ocaso, e o cintilar das ondas verdes do Reno enviava um sopro leve para nossos rostos inflamados.” (NIETZSCHE, 2011, p. 60).

¹⁸⁹ “[...] não éramos determinados por qualquer espírito utilitário [...] naquele momento, nenhum de nós sabia no que nos tornaríamos, e inclusive isto não nos preocupava.” (Ibidem, p. 69).

¹⁹⁰ Ibidem, loc.cit. A respeito da maneira como Nietzsche introduz, em suas *Conferências*, a questão da inutilidade, Miguel Angel de Barrenechea assinala: “Contra a exaltação exagerada da utilidade, Nietzsche coloca, com uma alta dose de ironia e sarcasmo, como valor primordial a inutilidade.” (BARRENECHEA, 2012, p. 340, tradução nossa).

coincidência¹⁹¹, haviam também programado de antemão um encontro naquele lugar. Coube então aos jovens ouvir atentamente a instigante discussão daqueles pensadores.

O tema das *Conferências* é, em um sentido amplo, a educação e, especificamente, o ensino institucional. Nietzsche considera, por um lado, que há um entrelaçamento contínuo entre educação e cultura¹⁹² - como já apontamos no primeiro capítulo - e, por outro, compreende a dinâmica de ambas enquanto pertencentes à natureza¹⁹³.

Ainda no prefácio das *Conferências*, Nietzsche inicia a sua análise sobre as imbricações entre educação e cultura, tema que será desenvolvido na primeira conferência. Refere-se a duas tendências que estariam dificultando a efetivação de uma educação e uma cultura elevada na modernidade. Uma delas diz respeito à ampliação da cultura, quer dizer, de propagá-la a círculos cada vez mais extensos de homens. No contexto educativo, corresponde à universalização do ensino. A outra tendência relaciona-se à redução da cultura, no sentido de reduzir as suas pretensões mais nobres, de torná-la mediana e a serviço de instâncias que regulamentam a vida moderna¹⁹⁴:

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 os estabelecimentos de ensino: a tendência à extensão, à 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 uma tendência. A outra, ao contrário, exige que a cultura abandone as suas ambições mais elevadas, mais nobres, mais sublimes, e que se ponha humildemente a serviço não importa de que outra forma de vida, do Estado, por exemplo.¹⁹⁵

No contexto de unificação nacional da Alemanha no século XIX e de estabelecer um projeto cultural que envolvesse todo o povo, a tendência à expansão da cultura foi inevitável.

¹⁹¹ O amigo de filósofo se pronuncia a respeito: “E nos resta saber se é uma fatalidade ou um demônio vivo que nos vem tornar responsáveis por esta coincidência.” (Ibidem, p. 67).

¹⁹² Nietzsche considera que é através da educação que se pode alcançar uma cultura elevada. No texto de apresentação aos *Escritos sobre educação* (2011), intitulado *A pedagogia de Nietzsche*, Noéli Correia M. Sobrinho assinala: “Os escritos de juventude de Nietzsche, portanto, têm claramente a intenção de reformar a educação, para efeito de uma elevação da cultura contra a mediocridade que ele via na sua época, especialmente na Alemanha.” (MELO SOBRINHO, N. C. de. “A pedagogia de Nietzsche”. In: NIETZSCHE, 2011, p. 44).

¹⁹³ Sobre a relação entre cultura e natureza, Noéli Sobrinho destaca: “O seu ponto de partida é a tese de que cultura é uma determinação da natureza e não pode ser compreendida como estando separada dela.” (Ibidem, p. 13).

¹⁹⁴ Jean-François Mattei considera que Nietzsche foi o primeiro a compreender essa dinâmica na cultura: “Nietzsche foi o primeiro a pôr em evidência as duas correntes aparentemente opostas, mas convergentes, da cultura de nosso tempo, seu alargamento ilimitado que a transpõe para círculos de homens cada vez mais vastos, e seu enfraquecimento generalizado, que a leva a tipos de objetos cada vez mais diversos, de tal maneira que ela abandona pouco a pouco sua pretensão à elevação do homem e à sua excelência.” (MATTÉI, 2002, p. 235)

¹⁹⁵ NIETZSCHE, op. cit., p. 72.

Os sistemas de ensino deveriam objetivar, assim, a formação da “grande massa”¹⁹⁶. Desse modo, tornou-se necessário o alargamento de uma cultura geral, processo que ocorreu através da padronização de conteúdos e métodos de ensino no contexto da efetivação da escola como espaço oficial de uma educação massificada, homogeneizada. A questão nesse momento era preparar os indivíduos desde pequenos para um novo mundo que estava se abrindo, a saber, o mundo das unificações nacionais e de uma crescente industrialização. A formação educacional não podia se ordenar atendendo a singularidade de cada um, já que o homem foi reduzido, em grande medida, a um número registrado e completamente substituível nas funções que ocupa socialmente.

Ao elencar os motivos que mobilizam a expansão da cultura no século XIX, Nietzsche destaca: “Na base desta aspiração ao alargamento, há: [...] o otimismo dos economistas – o máximo possível de conhecimento – o máximo possível de produção – o máximo possível de felicidade”¹⁹⁷. Esse primeiro fator corresponde à aplicação de leis econômicas para regular a vida humana. A produção aí desenvolvida possui importância na medida em que se expande em larga escala para ser logo em seguida consumida: a maneira de conceber a cultura não difere, nesse sentido, da lógica da produção industrial. Além desse aspecto, importa ainda destacar o otimismo inerente a essa regulação economicista da vida: quanto maior a produção desse conhecimento, maior a felicidade do homem. No contexto do escrito analisado, a primeira razão sustentada por Nietzsche baseia-se nas pressuposições da economia política, que consideram o aumento da produção no domínio da cultura proporcional ao crescimento da felicidade. Haveria, desse modo, uma submissão da cultura a uma interpretação economicista da vida no ritmo frenético da modernidade, quer dizer, o *modus operandi* da cultura vai se tornando maquinal, mero produto a ser consumido.

A extensão da cultura e, especificamente, a universalização do ensino teria que ver, desse modo, com preceitos estabelecidos pela economia política. O filósofo pontua da seguinte maneira: “Esta extensão é um dos dogmas da economia política mais caros da época atual”¹⁹⁸. E, um pouco mais a frente, sentencia: “Temos aqui, como objetivo e fim da cultura a utilidade, ou, mais exatamente, o lucro, o maior ganho de dinheiro possível”¹⁹⁹. A formação possibilitada pelos estabelecimentos de ensino almejaria preparar o homem para que ele

¹⁹⁶ Ibidem, p. 103.

¹⁹⁷ NIETZSCHE, 2011, p. 272. Fragmento I.1 14(11)445-446. Nesse mesmo momento, Nietzsche ainda ressalta, como segundo motivo, o temor da opressão religiosa, que iremos analisar em seguida.

¹⁹⁸ Ibidem, p. 72.

¹⁹⁹ Ibidem, loc. cit.

pudesse ganhar o máximo de dinheiro e, assim, *ser feliz*²⁰⁰. A relação entre adquirir cultura para então enriquecer e, com isso, ser feliz estaria nas bases da educação moderna, conforme constata o filósofo.

Nietzsche ainda considera que há outras motivações na base do alargamento da cultura. A relação entre cultura e economia seria, então, a mais importante; no entanto, além dela, haveria o temor da opressão religiosa²⁰¹ e os interesses do Estado²⁰². Torna-se importante ressaltar que é preciso, segundo o filósofo, analisar as circunstâncias efetivas da expansão da cultura em cada ambiente em particular. Desse modo, em lugares em que a opressão exercida pela religiosidade era intensa, tentaram alocar a cultura em um domínio que impedisse tais imposições. Nesses lugares aludidos, segundo a análise nietzschiana, é comum a absorção de aspectos da cultura que destruam os instintos religiosos, o que diminui a importância da crença e, conseqüentemente, a religião perde em importância²⁰³. Os interesses do Estado, enquanto motivação, são encontrados em situações em que ele demandou tal extensão para garantir a sua existência. A implementação de uma política formativa de funcionários dóceis para compor o serviço público e a intensificação do poder estatal, tendo em vista a possibilidade iminente de conflito com outros povos, são frutos importantes que o Estado colhe nesse processo de alargamento. Para que isso se torne viável, no entanto, torna-se necessário que o Estado se desvencilhe daquilo que na cultura poderia contradizer os seus objetivos²⁰⁴.

Salientamos que, mesmo Nietzsche analisando com propriedade os motivos da expansão da cultura, não há uma via de mão única para se compreender como ela se efetivou em um determinado contexto, tendo em vista as especificidades que caracterizam um ambiente singular:

²⁰⁰Cf. *Ibidem*, p. 7.

²⁰¹ Em fragmento póstumo, Nietzsche vai considerar como questão de primeira ordem a religiosidade no processo de ampliação da cultura na segunda metade do século XIX: “A principal razão a favor de uma generalização da cultura é o medo da opressão religiosa” [NIETZSCHE, 2011, p. 270. Fragmento I.1 9(64)383]. Compreendemos, entretanto, que não é essa a tese principal que o filósofo sustenta. Em outro fragmento póstumo, já analisado nesse item, quando o filósofo hierarquiza os motivos da expansão da cultura, o *otimismo dos economistas* aparece como o principal fator [Cf. *Ibidem*, p. 272. Fragmento I.1 14(11)445-446], sendo que o temor da opressão religiosa surge em segundo lugar. Em obra publicada, o *dogma da economia política* é considerado central para a compreensão do alargamento da cultura. (Cf. NIETZSCHE, 2011, p. 72).

²⁰² Cf. *Ibidem*, p. 74.

²⁰³ “Em certos países, o temor da opressão religiosa é tão geral e o medo das conseqüências desta opressão tão marcado, que em todas as classes da sociedade se encontra um desejo ávido de cultura e se absorve de preferência os elementos que destroem os instintos religiosos” (*Ibidem*, loc. cit.).

²⁰⁴ “Em outros lugares, ao contrário, um Estado deseja uma extensão máxima da cultura para garantir sua própria existência, pois ele se sente ainda forte o bastante para ter sob seu jugo a cultura mais violentamente desencadeada, e encontra sua confirmação logo que a cultura mais extensa de seus funcionários e de seus exércitos fornece afinal de contas uma vantagem a ele, o Estado, na sua rivalidade com os outros Estados.” (*Ibidem*, loc. cit.).

Aí portanto, onde o grito de guerra da massa exige uma cultura popular mais extensa, procuro habitualmente distinguir se este grito foi provocado por uma tendência exagerada para o ganho e para a posse, ou pelas marcas da opressão religiosa anterior, ou pela clara consciência que um Estado tem de seu valor²⁰⁵.

Importante destacar que tais interesses podem se conciliar uns com os outros. Torna-se preciso perceber quais foram aqueles que predominaram em uma determinada ocasião. No entanto, vale ressaltar, os pressupostos da economia são pontuados por Nietzsche como sendo os principais fatores. Discutir tal questão nos leva a perceber que a institucionalização do ensino obrigatório e para todos não se efetiva como uma continuidade dos ideais propostos pela Revolução Francesa, no sentido de assegurar o direito inalienável à educação, pautado nos princípios da Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Podemos compreender que tais ideais foram distorcidos²⁰⁶. No sentido dessa distorção, a igualdade preconizada pelas instituições educativas teria que ver com uma equiparação de todos em benefício do mercado²⁰⁷. O que está em jogo são outras forças, que correspondem a interesses provenientes de uma profunda modificação econômica e política ligada à ascensão da burguesia ao poder, à consolidação do poder dos Estados nacionais, à necessidade de limitar o poder da religião cristã, que, durante muito tempo, opinava e até decidia sobre assuntos centrais de um povo.

Conjuntamente com o alargamento da cultura e como componente do mesmo processo, observa-se, conforme a ótica nietzschiana, uma tendência à redução da cultura. Essa diminuição diz respeito a dois aspectos: o da submissão da cultura a interesses estranhos a ela e à especialização científica. No primeiro sentido, que diz respeito à sua submissão, exige-se que a dinâmica cultural esteja atrelada à conservação do Estado²⁰⁸, por exemplo. Sendo assim, os seus elevados objetivos não podem se desenvolver, já que características importantes da cultura e incompatíveis com os interesses que pretendem domina-la são consideradas perigosas, precisam ser controladas ou desativadas. Nesse ponto, podemos perceber que Nietzsche interpreta as duas tendências em seu processo de interligação entre ambas. Tomando como exemplo os interesses do Estado, torna-se muito claro que, na medida em que

²⁰⁵ Ibidem, p. 74-75.

²⁰⁶ Miguel Angel de Barrenechea sustenta que, segundo Nietzsche, teria havido uma distorção dos ideais da Revolução Francesa: “Na educação dessa época [século XIX], muitas vezes foram invocados os elevados ideais da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade, Fraternidade. Contudo, Nietzsche pretende demonstrar que em muitas propostas educativas igualitárias da Modernidade ocorreu uma distorção dos ideais da Revolução Francesa.” (BARRENECHEA, 2012, p. 338, tradução nossa).

²⁰⁷ “O filósofo pergunta: Por que motivos nessa época fomenta-se uma educação para todos? O motivo não reside em colocar em prática princípios humanitários como Liberdade, Igualdade, Fraternidade. A proposta igualitária dessas instituições educativas reponde à tentativa de igualar, de equiparar todos os estudantes, mas em benefícios do mercado, para que todos estejam a disposição da máquina econômica.” (Ibidem).

²⁰⁸ Esse é o exemplo apresentado por Nietzsche. Cf. Ibidem, p. 72.

a cultura expande, concomitantemente são reduzidas as suas metas, já que esse mesmo Estado pretende universalizar a cultura e, no entanto, visa tornar essa cultura dócil aos seus interesses.

Entendemos que o poder estatal pode ser interpretado como um fator importante na redução da cultura e, em alguns contextos, até predominante. Entretanto, Nietzsche não afirma que ele seja o único responsável por esse processo de restrição da cultura. O filósofo salienta que a tendência à redução da cultura exige que a mesma favoreça um tipo de vida alheio à sua própria órbita e o Estado é exemplificado como uma dessas formas de vida possível²⁰⁹. Seguindo essa linha de raciocínio, poderíamos também afirmar que, em maior ou menor grau, todos os fatores que dinamizam a expansão da cultura também influenciam na sua redução. Exemplificando, ocorre o mesmo com a economia, na medida em que pretende alargar a cultura ao máximo, exige que ela não contradiga os interesses do mercado e, desse modo, reduz a sua força.

Em relação ao segundo aspecto mencionado no que diz respeito à redução da cultura, qual seja, à necessidade das minuciosas especializações, a força preponderante é o procedimento científico. Vale aqui ressaltar que o campo de estudos da ciência tornou-se muito extenso na modernidade, não há como alguém conhecer todos os seus domínios. Por isso, prioriza-se a consagração do indivíduo a uma área bastante específica. Na medida em que a ciência se fragmenta em áreas cada vez mais especializadas, ela perde de vista a própria existência como um todo²¹⁰. A erudição e as especializações estariam no lugar do cultivo do indivíduo, além de não conseguirem atribuir um sentido amplo à vida e, desse modo, é a própria cultura que reduz as suas pretensões mais nobres.

Levando em consideração o sentido atribuído por Nietzsche à cultura, pode-se compreender alguns problemas relacionados à ciência moderna do ponto de vista do *estilo*. Quando o filósofo aborda a questão da cultura como “unidade de estilo artístico nas diversas manifestações de um povo”²¹¹, afirma que muito conhecimento não é condição para a cultura, aliás, torna mais próximo da barbárie. É nesse sentido que o filósofo diferencia o homem culto do homem erudito, o primeiro caracteriza-se no contexto de uma vida constantemente aprimorada, ao passo que o segundo meramente acumulou uma grande bagagem intelectual. Contrapondo à cultura, o filósofo caracteriza a barbárie como *ausência de estilo* ou *mistura*

²⁰⁹ Cf. BARRENECHEA, 2012, p. 72.

²¹⁰ Noeli Correia afirma, nesse sentido: “Os eruditos não conseguem ver ‘os grandes problemas da existência’, como viam os Gregos, porque sua visão está dirigida para problemas ‘menores’.” (MELO SOBRINHO, N. C. de. “A pedagogia de Nietzsche”. In: NIETZSCHE, 2011, p. 28).

²¹¹ Cf. Idem, 2003, p. 35.

*caótica de estilos*²¹². Em se tratando do século XIX, a ampliação do conhecimento científico não veio acompanhado de um estilo artístico unificador no que diz respeito às diversas áreas de pesquisa ou à própria vida do homem moderno, de modo que o conhecimento especializado se efetivou numa espécie de isolamento quase incomunicável, tanto com outros saberes quanto com questões profundas sobre a vida. Através de métodos pretensamente neutros e objetivos, esse tipo de conhecimento não teria enraizamento em uma vida cultivada e pode ser designado como a própria ausência de estilo e, desse modo, como manifestação da barbárie²¹³. Esse mesmo conhecimento, caso tenha algum estilo, de que tipo seria? Na medida da desarticulação entre os diversos âmbitos que compõem a ciência e em relação à vida como um todo, poderíamos caracterizá-lo como uma mistura caótica de estilos. Nesse sentido, a ciência moderna não pode ser considerada pertencente a uma cultura autêntica, mas como uma forma de barbárie, caso a compreendamos através do parâmetro do estilo: quer seja pela sua ausência, quer pela mistura caótica²¹⁴.

Nietzsche compara o especialista em algum campo da ciência a um operário de fábrica que se torna conhecedor da produção de um tipo determinado de parafuso, “[...] tarefa na qual ele atinge, é preciso dizer, uma incrível virtuosidade”²¹⁵. A relação estabelecida que sustenta essa comparação se refere à relação existente entre o especialista erudito e os procedimentos advindos da divisão do trabalho, próprios da industrialização. A modernidade, tendo em vista o século XIX, mas também o tempo subsequente, ao priorizar a formação de um homem cada vez mais especializado, acaba por impulsionar o “aniquilamento da cultura”²¹⁶, por um suposto saber de retalhos, repartido em mil pedaços e sem conseguir lidar com o todo, acarretando em um “suicídio da ciência”²¹⁷. A erudição especializada se mostra, desse modo, constituída por saberes fragmentados, acompanhada de uma ignorância e desinteresse por todas as outras áreas do conhecimento²¹⁸.

²¹² Cf. Idem, 2000a, p. 31.

²¹³ O sentido atribuído por Nietzsche ao termo barbárie, como analisamos no primeiro capítulo, está em contraposição à cultura autêntica. Tendo em vista que a cultura autêntica está em sintonia com a natureza, a barbárie seria, por outro lado, um processo que vai na direção oposta em seus valores e práticas.

²¹⁴ A respeito da reflexão nietzschiana sobre a cultura Patrick Wötling afirma: “A cultura não visa à formação intelectual nem ao saber, mas engloba o campo constituído pelo conjunto das atividades humanas e de suas produções: moral, religião, arte, filosofia, também estrutura política e social etc.” (WÖTLING, 2011, p. 28-29). Na *Primeira consideração intempestiva* (2000a), Nietzsche pontua a relação entre *cultura* e *barbárie* da seguinte maneira: “A cultura é, sobretudo, a unidade de estilo artístico nas manifestações vitais de um povo. Saber muitas coisas e ter aprendido muito não são, entretanto, um meio necessário para a cultura [...] e resultam perfeitamente compatíveis com a antítese da cultura, com a barbárie, quer dizer, com a ausência de estilo e com a mescla caótica de todos os estilos.” (NIETZSCHE, 2000a, p. 31, tradução nossa).

²¹⁵ Ibidem, p. 76.

²¹⁶ Ibidem, loc. cit.

²¹⁷ Ibidem, loc. cit.

²¹⁸ Cf. Ibidem, loc. cit.

Diante do vácuo ocasionado pela ausência de uma união no que tange às diversas áreas subdivididas, o homem de ciência acaba por não conseguir responder questões centrais e profundas da existência, pois está circunscrito em um minúsculo campo do saber. No sentido de atender a esse anseio por integrar todo o disperso, surge o jornalista, fazendo com que esse conhecimento seja alargado para o maior número de indivíduos, um conhecimento diminuto em relação à profundidade: “O jornalismo é de fato a confluência das duas tendências: ampliação e redução da cultura dão aqui as mãos; o jornal substitui a cultura [...]”²¹⁹. Até aqueles que pretendem ter uma formação erudita buscam no jornalismo informações que lhes outorguem a aparência de conhecer os diversos campos que não dominam.

Quando Nietzsche desenvolve a sua reflexão a respeito da cultura jornalística, o problema diagnosticado efetiva-se com importância muito maior do que se poderia supor em um primeiro momento. Trata-se de uma cultura que elege para si o jornalista como modelo nos diversos âmbitos da vida social, sobretudo, na área da educação²²⁰, “[...] é no jornal que culmina o designo particular que nossa época tem sobre a cultura”²²¹. O jornalista é descrito por Nietzsche como sendo o *senhor do momento*, aquele que se pauta sempre naquilo que é mais apreciado pela maioria no seu tempo. O jornal, as revistas, os romances de moda e até os livros eruditos seguem essa tendência, “[...] cujo estilo já traz consigo os brasões repugnantes da barbárie cultivada que está em curso hoje em dia”²²².

A cultura jornalística, interpreta Nietzsche, seria como uma cola viscosa que junta toda a diversidade das classes sociais, das ciências, das artes de uma maneira superficial e vulgar. Nesse sentido, haveria uma distinção nítida entre uma cultura autêntica, definida como *a unidade de estilo artístico em todas as manifestações de um povo*²²³, e a cultura moderna do jornalismo, caracterizada como proveniente da barbárie, no sentido de ser inautêntica, superficial, sem estilo. Configura-se como uma cultura que, ao expandir-se em larga escala, pretende ocupar o espaço daquela que brota do seio do povo, quer dizer, da cultura popular e, concomitantemente, também o lugar conferido à cultura propriamente filosófica e artística²²⁴.

²¹⁹ NIETZSCHE, 2000a, p. 76.

²²⁰ Nietzsche trata das imbricações entre a educação e o jornalismo quando trata do ensino da língua materna nos estabelecimentos de ensino em *Schopenhauer educador* (2011). Analisamos essa relação no item 2.3.2.

²²¹ Idem, 2011, p. 76.

²²² Ibidem, p. 77.

²²³ Cf. Idem, 2000a, p. 31.

²²⁴ Nietzsche concede importância destacada à arte e à filosofia na configuração mesma da cultura em diversos momentos de sua obra. Como exemplo, podemos indicar os critérios que o filósofo estabelece para avaliar a educação moderna: a filosofia e a arte são, nesse momento, considerados modelares para que surja uma cultura autêntica (Cf. Idem, 2011, p. 148).

No entanto, configura-se em seu caráter meramente massificante, enciclopédico, de moda: que expandiu em alcance numérico e retrogradou em superficialidade.

O modo de vida, no contexto do século XIX, configura-se de uma maneira precipitada, em que o valor de cada coisa é conferido pelo tempo economizado ou pelo tempo perdido²²⁵. A vida das grandes cidades converteu-se em algo apressado²²⁶. O tipo de homem que daí emerge é o homem corrente, semelhante à “moeda corrente”²²⁷, no sentido de que toda a formação desse homem necessita ser intercambiável em sentido econômico, geradora de dinheiro, que faça esse homem “circular” no circuito produtivo de sua época, tal qual uma mercadoria útil. Os estabelecimentos de ensino não escapam a essa lógica: “[...] o propósito das instituições de ensino contemporâneos só poderia ser justamente o de fazer progredir cada um até onde a sua natureza o conclama a se tornar <corrente>”²²⁸. Esse homem viveria de uma maneira medíocre, sem desenvolver nada de singular, contente em sua identificação com os valores de sua época²²⁹. Através dessa apreciação, cada indivíduo deveria olhar para si mesmo e avaliar o que nele pode ser útil para sua época e assim saber o que pretender da vida, tudo traduzido em termos financeiros. O problema aqui reside na submissão da cultura a aspectos extrínsecos a ela, o que dificulta o pleno desenvolvimento de interesses elevados na sociedade.

Nietzsche chega a mencionar a existência da união entre inteligência e propriedade, que se arroga como princípio desse modo de vida e torna-se uma “exigência moral”²³⁰. A tarefa da cultura passa a ser formar o homem que consegue *ganhar dinheiro*: “Não se permite cultura a um homem senão na proporção com o que demanda seu interesse de ganho, mas é também na proporção que se exige algo dele”²³¹. Trata-se da formação mais rápida possível e que capacite o homem a enriquecer, levando quase todos a crer que o tipo *homem corrente* é o paradigma mediante o qual todos devem tentar se enquadrar.

A tendência à expansão da cultura e, conjuntamente, à sua redução conflui para a cultura jornalística na modernidade. O homem requerido por essa cultura seria o homem

²²⁵ Nietzsche descreve a modernidade, nesse sentido, como uma *época precipitada*. (Cf. Idem, 2011, p. 55).

²²⁶ O romance *Bel Ami*, do escritor Guy de Maupassant, descreve a vida em Paris do século XIX, tendo como foco a vida de jornalistas naquele contexto. Esse romance pode servir no caso como registro literário do que Nietzsche caracteriza como cultura jornalística. A submissão da cultura à economia e ao estado é muito salientada na obra. (Cf. MAUPASSANT, 1981).

²²⁷ Cf. NIETZSCHE, 2011, p. 73.

²²⁸ Ibidem, loc. cit.

²²⁹ Jean-François Mattéi, baseado em Nietzsche e em outros pensadores, pensa sobre o homem moderno em seu processo de constante massificação: “O sujeito assim massificado fica feliz com essa identificação com os outros que o integra em uma totalidade homogênea sem abri-lo a outra dimensão que não seja a da dependência social.” (MATTÉI, 2002, p. 237).

²³⁰ Cf. Ibidem, loc. cit.

²³¹ Cf. Ibidem, loc. cit.

corrente. Mesmo com as modificações culturais ocorridas durante o século XX, esse diagnóstico nietzschiano permanece atual, na medida em que o processo de alargamento da cultura mantém-se cada vez mais dinâmico através do desenvolvimento tecnológico e científico e das novas mídias virtuais. Essa suposta democratização da cultura é correlata ao seu enfraquecimento, à distorção e simplificação de seus aspectos centrais²³². Competiria à educação moderna produzir esse tipo de homem, aquele que não desenvolveu nada de próprio, que tornou-se mais um no meio da multidão²³³.

2.2 Os quatro egoísmos

Em *Schopenhauer educador* (2011), Nietzsche discute alguns entraves próprios da modernidade que estariam dificultando o desenvolvimento pleno da cultura e da educação. O filósofo alemão alude a quatro egoísmos²³⁴ que, enquanto forças externas ao âmbito cultural, estariam fazendo dele um meio para a realização de seus interesses. Analisamos aqui os quatro egoísmos em sua relação intrínseca com a tendência à expansão e à redução da cultura, assim como com a cultura jornalística, por entendermos que são temas complementares, de modo que algumas questões pontuais examinadas no item precedente retornaram a partir de um ângulo diferente, ou seja, de um viés acalentado pelo tema dos egoísmos.

²³² Nesse sentido, Miguel Angel de Barrenechea afirma: “Ainda que as condições culturais e educacionais denunciadas por Nietzsche, como marcas da modernidade, não sejam as mesmas dos dias de hoje, com a explosão dos meios de produção e a irrupção dos meios virtuais e outros fatores vinculados a nosso panorama social, econômico e político, é possível afirmar que na atualidade predomina a extensão da cultura. [...] a suposta democratização da cultura [...] tem como consequência inevitável a redução dessa cultura: a simplificação e a distorção de todas as suas noções e valores [...]” (BARRENECHEA, 2012, p. 33-34).

²³³ A crítica nietzschiana à formação do homem moderno recebe um tratamento detalhado na primeira etapa de sua obra. O filósofo diagnostica que a função da educação moderna tem que ver diretamente com a busca pela riqueza e, sendo esse um aspecto extrínseco à cultura, danifica todo o procedimento educativo. Em um período posterior de sua produção, quando escreve *Aurora* (2004), a relação entre modernidade e economia recebe um aprimoramento crítico, de modo que *cultura moderna* é compreendida como *cultura de mercadores*: “*O pensamento básico de uma cultura de mercadores – Vemos agora surgir, de várias maneiras, a cultura de uma sociedade em que o comércio é a alma [...] O mercador sabe estimar o valor de tudo sem produzi-lo, e estimar-lhe segundo a necessidade dos consumidores, não segundo suas próprias necessidades; ‘quem e quantos consomem isto?’ é sua grande pergunta. Esse gênero de estimativa ele emprega instintivamente e incessantemente para tudo, também para as realizações da arte e da ciência, dos pensadores, doutores, artistas, estadistas, de povos e partidos de épocas inteiras em relação a tudo o que é produzido ele pergunta pela oferta e a demanda, a fim de estabelecer para si o valor de cada coisa*”. (NIETZSCHE, 2004, p. 127-128, grifo do autor). Quando o critério adotado pelos mercadores começa a tornar-se instrumento de medida universal, tudo o que pertence ao âmbito propriamente cultural passa a ser validado de um modo bastante empobrecedor. Sublinhamos aqui que a crítica referente à relação entre cultura e economia continua a interessar a Nietzsche após a sua obra de juventude.

²³⁴ Cf. Idem, 2011, p. 216-231.

O primeiro dos egoísmos denunciado pelo filósofo é o *egoísmo dos mercadores*. Atingir a felicidade aqui torna-se a meta da cultura, uma felicidade pautada no acúmulo de riqueza: “Quanto mais houver conhecimento e cultura, mais haverá necessidades, portanto, também mais produção, lucro e felicidade – eis a falaciosa fórmula”²³⁵. Os homens da modernidade, ao orientarem as suas vidas conforme os ditames da economia, tornar-se-iam homens de seu tempo. Conforme salienta Nietzsche, a dinâmica dos estabelecimentos de ensino também acompanha o mesmo ritmo e, sendo assim, ressalta-se uma educação que ensina a importância e os meios para a aquisição do máximo de riqueza e felicidade. A moral preconizada une de uma maneira “natural” a inteligência com a propriedade, a riqueza com a cultura. De acordo com esse ditame, a educação deve ser rápida, funcional e promover os maiores ganhos possíveis. Execra-se toda a formação que demande muito tempo de dedicação e que coloque objetivos mais elevados do que a conquista da riqueza.

Ao apontar o egoísmo dos mercadores como o primeiro dentre os demais, Nietzsche lhe atribui uma importância destacada, o que se coaduna com a defesa feita nas *Conferências* sobre a proeminência dos preceitos da economia política no processo de alargamento da cultura. A orientação básica que direcionou a maneira como se compreende a importância da educação e da cultura foi influenciada diretamente por ditames advindos da regulação do mercado, pelo “interesse do lucro geral e do comércio mundial”²³⁶, que, ademais, não direcionam educação e cultura no sentido de sua elevação.

Em segundo lugar, Nietzsche denuncia a existência do *egoísmo do Estado*. Generalizar a cultura é aqui imperativo na medida em que essa expansão sirva como instrumento à perpetuação do próprio Estado. Para tanto, liberta-se as forças de uma geração, para em seguida aprisioná-las e canalizá-las de acordo com os interesses das instituições estatais existentes. Não se pretende que o indivíduo vá além disso, torna-se necessário controlá-lo para que não haja perigo à ordem existente. Ao permitir aos indivíduos uma compreensão mais ampla do mundo através da ampliação da cultura, o Estado direciona tudo isso para os próprios fins estipulados por ele, quer dizer, de uma formação rápida e superficial que atenda as demandas da máquina burocrática: “Esta libertação consiste também em forjar as cadeias”²³⁷. Nesse sentido, fomenta-se um sentimento de pertença a uma nação em cada indivíduo, além de se garantir uma educação rápida que possibilite a existência de um quadro

²³⁵ Ibidem, p. 216.

²³⁶ NIETZSCHE, 2011, p. 217.

²³⁷ Ibidem, p. 218.

de funcionários dóceis para as instituições públicas²³⁸. Esse egoísmo acaba por enfraquecer a cultura, diminuir a sua dinâmica criadora, torná-la subserviente aos interesses hegemônicos.

A crítica de Nietzsche à ampliação da cultura assume um tom ainda mais denso quando levamos em consideração algumas características analisadas pelo filósofo em suas *Conferências* a respeito da relação entre o Estado moderno, a cultura e a educação. O Estado moderno tornou necessária a escolarização e, como uma chancela a essa medida, optou por premiar aqueles que concluíram seus cursos nos estabelecimentos educativos com as melhores colocações entre os postos de seus funcionários: sendo assim, torna-se objetivo do poder público portar-se, em relação aos cidadãos, “[...] como aquele que recompensa todos os seus esforços na direção da cultura”²³⁹. O que está em jogo aqui é a concepção de que as colocações vantajosas asseguradas aos diplomados demonstram mais a necessidade do Estado em valorizar as instituições de ensino como formadoras do homem moderno do que a importância efetiva desses estabelecimentos educativos. Nietzsche menciona ainda que o excesso de estabelecimentos de ensino e de mestres é motivado por interesses externos à cultura propriamente e as suas consequências não são vantajosas para o florescimento do que é genuíno nos indivíduos.

O Estado coloca-se como guia da cultura, recompensa todos os seus súditos que comprovem, mediante títulos, que se tornaram portadores de cultura e, seguindo essa linha de pensamento, ele assume a função de um *guarda de fronteira*, um *regulador*, um *superintendente*²⁴⁰. É ele quem determina o que pode ou não vir à luz a partir de um critério muito claro: o que for útil a seus desígnios²⁴¹.

Podemos depreender dos egoísmos analisados – dos mercadores e do Estado – que ambos estão estreitamente ligados ao alargamento da cultura²⁴². Tanto por parte da economia

²³⁸ “Esse egoísmo estatal consiste na pretensão de favorecer uma educação rápida, que capacite o maior número de estudantes, para reciclar e multiplicar rapidamente o quadro de funcionários administrativos.” (BARRENECHEA, 2012, p. 347, tradução nossa).

²³⁹ NIETZSCHE, 2011, p. 115.

²⁴⁰ Cf. *Ibidem*, p. 116.

²⁴¹ Nietzsche assinala que, diferente da barbárie moderna, o povo grego lidava com o Estado de uma maneira a limitar possíveis excessos. Entre os helenos, a sua atuação estava ligada às instituições políticas de assistência e proteção, ele escoltava a cultura, compreendendo ela como a mais nobre, jamais pretendia dirigir os passos da mesma. O Estado, conforme interpreta Nietzsche, em relação à cultura era concebido entre os gregos como “[...] o companheiro de viagem, e o companheiro de andar vigoroso, forte, disposto ao combate, que escoltava através das rudes qualidades o seu amigo mais nobre e, por assim dizer, quase divino, pelo qual se tinha admiração e do qual ele recebia em troca o reconhecimento.” (*Ibidem*, loc. cit.).

²⁴² A busca pelo maior número, de expandir a cultura ao extremo, é explicitada por Nietzsche quando discute o egoísmo dos mercadores e o egoísmo do Estado. Na ótica dos comerciantes, teríamos a seguinte formulação: “Formar o maior número possível de homens correntes, no sentido de que se fala de moeda corrente, esse seria o objetivo.” (*Ibidem*, p. 217). Já por parte do Estado, o interesse seria “[...] também a extensão e a generalização maior da cultura [...]” (*Ibidem*, p. 218).

quanto do Estado, o interesse primordial é pela expansão e, conforme elucidado, esse aumento vertiginoso contribui efetivamente na domesticação do homem, ao torná-lo “corrente”, atual em sua época. Tal processo de expansão enfraquece a cultura em suas pretensões mais nobres e, sendo assim, contribui efetivamente, também, em sua redução.

O terceiro egoísmo discutido por Nietzsche diz respeito à busca dos homens modernos pelo disfarce do tédio e fealdade da vida adotando uma pretensa *bela forma*²⁴³. Torna-se necessário encobrir todas as carências de uma existência vazia e, para tanto, enfeitam a exterioridade com o auxílio de todas as artes. “Com os detalhes exteriores, a palavra, o gesto, com a decoração, o fausto e as boas maneiras, trata-se de obrigar o espectador a uma falsa conclusão quanto ao conteúdo: admitido que se julga habitualmente o interior segundo o exterior”²⁴⁴. Podemos pont

uar que a própria dicotomia entre interior e exterior já é característica de uma cultura decadente; em uma cultura autêntica, diferentemente, esses dois aspectos seriam um só. Não se separa corpo e espírito²⁴⁵.

A procura é pela satisfação de todos os gostos, a mistura de todos os estilos. Nietzsche compara o desejo de alguns alemães em adquirir elegância e boas maneiras a alguém que, pretendendo tornar-se hindu, aprende a portar um anel no nariz e grita alto para que seja tatuado. Assim, no egoísmo da bela forma o homem moderno disfarça a sua falta de gosto ao seguir a moda ávida de seu tempo, que dita a todos a necessidade de uma pressa e de uma superficialidade desmedida. Em busca de tudo o que foi produzido em todos os tempos históricos e por diversas culturas, o homem moderno assemelha-se a cozinheiros que misturam os mais exóticos pratos típicos de todos os povos sem alcançar, no entanto, um bom gosto. No contexto da cultura moderna, o egoísmo da bela forma é uma força determinante na medida em que junta toda a diversidade existente de uma maneira superficial e vulgar.

Nietzsche ainda assinala a presença de um quarto egoísmo cuja influência se torna marcante na modernidade, a saber, o *egoísmo da ciência*. Caracterizado como um

²⁴³ O egoísmo da bela forma não é abordado tradicionalmente pelos estudiosos da educação em Nietzsche, porque parecem não o considerar tão central quanto o egoísmo dos comerciantes, do estado e da ciência. Rosa Maria Dias, por exemplo, em seu livro *Nietzsche Educador* (2003), discute os três egoísmos, uma tendência seguida por outros estudiosos. Já Noéli Correia de Melo Sobrinho, em seu texto de apresentação aos *Escritos sobre educação* (2011), analisa os quatro egoísmos (Cf. MELO SOBRINHO, N. C. de. “A pedagogia de Nietzsche”. In: NIETZSCHE, op. cit., p. 216-231). Sem entrar em polêmica quanto a isso, preferimos discutir os quatro egoísmos, tal como apresenta Nietzsche.

²⁴⁴ NIETZSCHE, 2011, p. 219.

²⁴⁵ Rosa Maria Dias desenvolve uma reflexão importante nesse sentido: “A oposição entre interior e exterior, no homem é, na verdade, o sintoma mais evidente de uma cultura decadente e da ausência de estilo. O homem moderno oscila entre dois pólos: o exterior e o interior. Ora apresenta-se, como diz Zaratustra, com “basófilas e enchendo o peito” para dissimular a pobreza do interior, ora quer fazer acreditar que tem um rico interior e não o manifesta por modéstia.” (DIAS, 2003, p. 66).

procedimento frio e árido, equipara a cultura ao progresso científico. Desse modo, caberia à educação priorizar pela formação de homens que, na condição de servidores desse tipo de conhecimento, buscariam por esse saber como meta principal de sua vida. Compete ao erudito, enquanto trabalhador da ciência, dissecar a realidade para que possa ser estudada, compreendida em seu funcionamento. Para que essa tarefa penosa seja possível, o cientista precisa se especializar em um campo qualquer e, sendo assim, a unidade do conhecimento lhe escapa às mãos. A verdade que ele busca está ligada a quem lhe paga o seu ordenado, quem lhe confere honrarias: “esta é a razão por que uma fronteira se instaura entre as verdades lucrativas, que são muito úteis, e as verdades que não são exploráveis [...]”²⁴⁶. A ciência, desse modo, priorizaria esse tipo de verdade, qual seja, aquela que se mostra rentável.

Os eruditos que se dedicam à atividade científica recebem, enquanto servidores, títulos honrosos, prêmios e progressão na carreira, estimulando-os em suas funções. Na medida em que tal atividade não está associada diretamente à busca por uma compreensão ampla da realidade e em que seus servidores trabalham em função da conquista de pequenas honrarias, ocorreria um sacrifício da própria humanidade em função de uma ciência desvitalizada. A lógica econômica aplica-se na própria maneira de se conceber a ciência e, nesse contexto, Nietzsche demonstra que se torna necessária uma máxima superior de educação que pudesse direcionar a ciência no sentido de alcançar fins mais elevados que aqueles apontados pelo critério quantitativo:

O comércio com a ciência, quando não é orientado e delimitado por uma máxima superior de educação, mas sempre mais desencadeado segundo o princípio “quanto mais melhor” é certamente tão nocivo aos eruditos quanto a doutrina econômica do *laissez-faire* o é para a moral de nações inteiras²⁴⁷.

A ciência moderna acaba por configurar-se, em grande medida, como um tipo de atividade banalizada, sem uma orientação superior que a pudesse tornar pertencente a uma cultura autêntica. Em suas inúmeras pesquisas, percebe-se uma massificação do trabalho científico.

A partir do que foi analisado, em relação às duas tendências da cultura e dos quatro egoísmos, consideramos que Nietzsche compreende a cultura moderna a partir de dois ângulos complementares: 1.) uma cultura massificada, denominada como jornalística, em contraposição a uma cultura popular, que engloba toda a diversidade das expressões de um povo²⁴⁸; 2.) uma dinâmica cultural erudita e científica, cuja pretensão é dissecar todo o

²⁴⁶ NIETZSCHE, op. cit., p. 227.

²⁴⁷ NIETZSCHE, 2011, p. 169.

²⁴⁸ “Nietzsche adverte: 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 de cultura popular a não ser de uma

existente, em contraposição a uma cultura filosófica e artística, que se efetiva como sendo uma alta expressão da natureza. A cultura jornalística sintoniza-se perfeitamente com aquela erudita e científica e vulgariza o que é popular, filosófico e artístico: aqui, obtém-se a barbárie moderna em sua concretude. Por outro lado, a cultura popular harmoniza-se com a caracterizada como filosófica e artística. São expressões de uma cultura autêntica. Inclusive, de uma dinâmica cultural popular genuína é onde pode surgir o *gênio* que, enquanto expressão máxima de uma cultura, seria aquele destinado a tornar inteligível os desígnios da natureza²⁴⁹. A educação e a cultura modernas, na medida em que servem aos interesses econômicos, estatais e científicos, tornam-se massificadas e desvitalizadas e não apontam para o sentido de uma cultura popular, tampouco para uma cultura filosófica e artística.

2.3 Os estabelecimentos de ensino e a educação

No mesmo contexto em que Nietzsche reflete sobre a institucionalização do ensino, tema do item anterior, encontra-se também uma importante abordagem a respeito dos estabelecimentos de ensino²⁵⁰. A postura acentuadamente crítica do filósofo é traço característico quando ele interpreta a educação, mas a sua contribuição para o assunto não se encerra aí. Durante os desdobramentos de suas duras críticas sobre a educação moderna, percebemos também os contornos de uma proposta educativa e, até mesmo, características de

forma grosseira e artificial'. Segundo Nietzsche, a cultura popular é a que está ligada à terra natal e aos costumes locais '[...] onde o povo conserva seus instintos religiosos, onde continua a trabalhar no sistema poético de suas imagens míticas, em que permanece fiel aos seus costumes ao seu direito ao solo de sua pátria, a sua língua'. (DIAS, 2003 p. 91).

²⁴⁹ Abordaremos a questão do surgimento do gênio no item 3.1 dessa dissertação. Em *Schopenhauer educador* (2011), Nietzsche descreve o gênio como sendo aquele destinado a tornar a obra da natureza inteligível. No entanto, nem sempre o gênio se desenvolve para estar a essa altura, daí a necessidade de um processo educativo e cultural autêntico. Nietzsche considera três figuras fundamentais pelas quais se expressa o gênio: o filósofo, o artista e o santo (Cf. NIETZSCHE, 2011, p. 211).

²⁵⁰ É, sobretudo, em *Sobre os estabelecimentos de ensino* (2011), texto também conhecido como *As cinco conferências sobre educação*, que Nietzsche desenvolve a sua crítica aos estabelecimentos de ensino. Sobre esse texto, José Weber assinala: "As grandes teses e os grandes temas das conferências são: 1º. criação de um Sistema Nacional de Educação, caracterizado pela padronização e destruição das diferenças regionais; 2º. interferência excessiva do Estado nos assuntos da cultura; 3º. contraposição entre a cultura científica e a cultura clássica; 4º. a filosofia universitária como destruição da verdadeira filosofia; 5º. contradição entre os objetivos das instituições para a cultura e das instituições para a sobrevivência; 6º. centralidade do ginásio para o desenvolvimento da cultura; 7º. obediência como princípio fundamental do ginásio; 8º. importância do cultivo da língua pátria; 9º. a importância das escolas técnicas; 10º. crítica da liberdade acadêmica." (WEBER, 2006, p. 81). Tendo em vista o nosso objetivo nesse capítulo, qual seja, o de analisar a maneira como Nietzsche compreende a institucionalização do ensino e a maneira como os estabelecimentos educativos funcionam no contexto alemão, iremos refletir sobre todos esses temas elencados por José Weber à medida que eles dialoguem com a nossa temática.

um “modelo” prévio sobre a tarefa das instituições de ensino no que diz respeito à formação dos discentes e ao surgimento de uma cultura autêntica.

Nietzsche compreende a cultura em sua relação intrínseca com a arte, e com a educação não é diferente. O filósofo considera, inclusive, o procedimento educativo como sendo a “[...] a mais delicada das técnicas que poderia existir numa arte, a técnica da formação cultural”²⁵¹. A compreensão nietzschiana de uma educação como tarefa artística acompanha toda a reflexão do filósofo. Na modernidade, entretanto, o manuseio de tais técnicas estaria por conta de mãos grosseiras, sem qualquer refinamento²⁵². Nesse sentido, a educação não se efetiva em seu caráter artístico, configura-se como inautêntica.

Uma constatação básica que serve como pilar no diagnóstico do filósofo sobre a modernidade reside no entendimento de que as instituições educativas não formam para a cultura, no sentido de que haveria aí apenas uma formação para a sobrevivência, para as necessidades básicas da vida²⁵³: “Nestas instituições se aplicam em todo caso leis diferentes daquelas que permitem fundar estabelecimentos para a cultura [...]”²⁵⁴. O estreitamento entre educação e cultura no trecho acima não é enunciado por acaso. A educação moderna é considerada inautêntica porque se estrutura em procedimentos pouco refinados, condiciona os estudantes a procurar simplesmente uma posição confortável que atenda às suas necessidades ordinárias, sem qualquer ligação com o cultivo do indivíduo, de seu desenvolvimento pleno.

Nietzsche distingue dois tipos de estabelecimentos de ensino, aqueles destinados à cultura e os que se constituem para garantir o preenchimento das necessidades da vida²⁵⁵. É interessante destacar que o filósofo considera importante a existência desses dois tipos de estabelecimentos e sustenta que, na modernidade, não há instituições propriamente para a cultura. O autor das *Conferências...* valoriza, inclusive, as escolas primárias e técnicas, uma vez que nesses lugares se aprende a calcular adequadamente, a dominar a língua materna, leva-se a sério a geografia e as ciências naturais²⁵⁶. No caso de a função do estabelecimento de ensino ser capacitar alguém para que ele possa exercer com competência uma determinada função, o ensino técnico faz isso com maestria, cumpre o que promete. Nietzsche

²⁵¹ NIETZSCHE, op. cit., p. 79.

²⁵² Nietzsche considera que as mãos grosseiras são as que intervêm com grande frequência nos estabelecimentos de ensino modernos (Cf. *Ibidem*, p. 79). E acrescenta: “[...] hoje ainda muitas pessoas acreditam com toda boa fé que as mãos grosseiras são necessárias para a profissão pedagógica.” (*Ibidem*, loc. cit.).

²⁵³ Cf. NIETZSCHE, 2011, p. 125.

²⁵⁴ *Ibidem*, p. 123.

²⁵⁵ “Quanto a mim, só conheço *uma única verdadeira oposição*, aquela que existe entre os *estabelecimentos para a cultura e os estabelecimentos para as necessidades da vida*: à segunda categoria pertencem todos os estabelecimentos que existem, mas, ao contrário, é da primeira que falo” (*Ibidem*, p. 125).

²⁵⁶ Cf. *Ibidem*, p. 124.

problematiza as instituições educativas quando analisa os ginásios e as universidades: esses estabelecimentos não são considerados pelo filósofo como instituições para a cultura, mesmo sendo concebidos para esse fim. Estariam servindo como instituições para as necessidades da vida, enquanto formadoras de mão de obra para o Estado e para o mercado. Nesse sentido, a modernidade não teria destinado espaços institucionais para a cultura e, desse modo, a educação como um todo é posta sob suspeita. A educação institucional torna-se massificada e desvitalizada, não aponta para o sentido de uma cultura autêntica – não está referendada em uma cultura popular, tampouco em uma cultura filosófica e artística.

2.3.1 Educação, cultura popular e cultura filosófica e artística

Nietzsche aprofunda as reflexões sobre a educação moderna como inautêntica em dois sentidos centrais. Em um primeiro, o filósofo considera que, mediante a educação institucional, tal como existente na modernidade, não se alcança uma cultura propriamente filosófica e artística e, em um segundo sentido, considera que tampouco está em sintonia com a cultura popular. Iremos trabalhar, nesse momento, os dois aspectos mencionados.

Com relação ao primeiro aspecto, a educação moderna teria se afastado de uma cultura filosófica e artística na medida em que o estudo da antiguidade greco-latina, enquanto referência de um procedimento cultural autêntico, tornou-se algo erudito e sem vida e, sendo assim, não consegue inspirar a ligação entre a educação moderna e a maneira de lidar com o conhecimento e a vida presentes na filosofia grega e na arte trágica. No aspecto prático, a filosofia tornou-se banalizada, assim como a arte:

Quem dentre vocês chegará a uma verdadeira percepção da gravidade sagrada da arte, se são pervertidos metodicamente a balbuciar indistintamente por si mesmos, quando se deveria ensiná-los a falar, a estetizar por si mesmos, quando se deveria levá-los ao fervor diante da obra de arte, a filosofar por si mesmos, quando se deveria obrigá-los a escutar os grandes pensadores? Tudo isso trazendo como resultado o fato de vocês ficarem eternamente distantes da Antiguidade e se tornarem os servidores do momento²⁵⁷.

É importante destacar que Nietzsche não defende uma submissão passiva do educando frente às obras clássicas. Ora, nada estaria mais distante do sentido propositivo da educação nietzschiana. O que está em jogo é a questão de que, no auge de uma cultura jornalística, todo rigor e seriedade que exige a filosofia e a arte se descaracterizam. O estudante acredita que

²⁵⁷ NIETZSCHE, 2011, p. 94.

está se desenvolvendo, pensando e criando autenticamente, quando, na prática, ele escreve imitando jornais, revistas, romances de moda. E, segundo Nietzsche, em uma educação autêntica a escrita e a oralidade deveriam atingir um nível de sofisticação artístico que não é alcançado na era do jornalismo estético²⁵⁸. Sobre a filosofia, podemos aludir ao ensino de filosofia atual, quando prioriza apenas um saber enciclopédico através de manuais e aulas expositivas, deixando escapar o contato direto com os textos filosóficos e com as reflexões advindas daí. Consequentemente, descamba para uma “filosofia” barbarizada, a partir de um método impróprio, desvitalizado, jornalístico²⁵⁹. Quer dizer, a vulgaridade cresce na medida em que não se estabelece uma profunda sintonia com a arte e a filosofia, sublinhando que Grécia e Roma são modelos de uma cultura autêntica para o filósofo²⁶⁰.

Tendo em vista que a Grécia antiga é considerada uma cultura modelo, é importante indagar em que sentido a filosofia grega pode ser considerada exemplar para aqueles que pretendem dedicar-se às reflexões filosóficas. Consideramos que Nietzsche não pressupõe uma imitação passiva diante de uma manifestação cultural autêntica, mas antes, se podemos falar de imitação, ela somente pode ser compreendida em sua dinâmica ativa, quer dizer, criadora, que vai além do modelo que lhe serviu de base²⁶¹. Nesse sentido, jamais poderíamos supor que a concepção nietzschiana da cultura aponte para uma mera veneração paralisante do que foi produzido na Grécia. Aliás, caso ficássemos apegados aos grandes filósofos – gregos, modernos ou contemporâneos – de uma maneira passiva, estaríamos agindo em sentido contrário ao que foi preconizado por Nietzsche e também na contramão da tendência filosófica desenvolvida na Grécia antiga, de modo que poderíamos falar, tal como propôs Gonçalo Armijos Palácios (2011), de uma *traição aos gregos*²⁶². Mantemos a filosofia em

²⁵⁸ Cf. *Ibidem*, p. 81.

²⁵⁹ A crítica também pode valer no que concerne à produção acadêmica: se a prioridade são as citações, o diálogo interminável com a bibliografia secundária, normas de todo tipo e não pela reflexão aprimorada, tal como encontramos nos textos dos grandes filósofos, também estaríamos diante da barbárie.

²⁶⁰ Noéli Correia comenta sobre a importância, estabelecida por Nietzsche, da educação em relação aos grandes pensadores da humanidade: “A incumbência da educação é, então, fazer compreender, através da experiência pessoal dos estudantes e dos incentivos recebidos dos mestres cultivados, os grandes pensadores do passado, porque neles se encontra o saber e a experiência que fizeram transformar a cultura e deram a ela um estatuto mais elevado; pois a cultura autêntica não deve absolutamente ser confundida nem com a erudição nem com o jornalismo modernos [...]” (MELO SOBRINHO, N. C. de. “A pedagogia de Nietzsche”. In: NIETZSCHE, 2011, p. 17).

²⁶¹ Rosa Dias (2003) reflete sobre a distinção entre uma imitação passiva e uma imitação criadora no pensamento de Nietzsche. Trabalhamos a relação entre imitação e cultura no item 1.3.

²⁶² O capítulo 1, intitulado “A traição aos gregos”, do livro *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio* (2011) de Gonçalo Armijos Palácios reflete sobre essa questão. Para esse autor, os gregos legaram à humanidade a filosofia e o filosofar, entretanto, muitos acabaram por reverenciar o que ali foi produzido rompendo assim com o cerne do ato filosófico, que pressupõe o pensar por conta própria. Os gregos são considerados como simples mortais que levaram adiante os seus problemas e reflexões, elevando-os a uma estatura filosófica. Muitos estudiosos contemporâneos supõem que o fato de não falarem grego ou alguma outra

atividade à medida que filosofamos, que levamos adiante nossos problemas e reflexões e lidamos com eles de forma filosófica: somente assim honramos o legado dos filósofos gregos.

Após abordarmos o primeiro aspecto, qual seja, da relação entre as instituições educativas e a cultura filosófica e artística, passemos ao segundo, que diz respeito ao tema educação e cultura popular. O filósofo sustenta que, através do ensino obrigatório, não se aproxima em nada da cultura de um povo. Dificilmente se atinge, ademais, uma formação consistente dos estudantes por uma via direta, já que essa formação se configura desde os interstícios de uma cultura e não há maneira de se chegar a ela através de decretos:

[...] por um ensino elementar obrigatório para todos, com isso não nos aproximamos do que se chama de formação do povo, senão de uma maneira superficial e grosseira: as regiões autênticas e mais profundas, nas quais a grande massa pode ter um contato com a cultura, quer dizer, aquele 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, todas estas regiões dificilmente podem ser atingidas por uma via direta.²⁶³

É preciso compreender o que se constitui no âmbito da cultura de um povo, cujo aprendizado se constrói através dos costumes, da maneira peculiar de lidar com diversos aspectos da vida e que não é função da escola ensinar. O aprendizado que ocorre nesses domínios se efetiva entre os familiares, nas festas e músicas populares, nas lendas contadas pelos mais velhos e mostra-se profundamente importante na dinâmica de uma formação consistente.

Nietzsche considera a cultura popular como primordial na vida de uma comunidade. Não é possível conceber uma cultura autêntica sem um desenvolvimento íntegro nesse âmbito. Nesse sentido, Nietzsche compreende a cultura em sua pulsação nos diversos domínios da vida. Os mitos, por exemplo, são ressaltados em *O nascimento da tragédia* (2007) como uma força capaz de possibilitar ao homem uma interpretação vitalizada de si mesmo, de suas experiências²⁶⁴. Somente havendo uma cultura popular solidificada é que, inclusive, pode se pensar em uma cultura filosófica e artística enraizada na maneira de viver de um povo.

língua considerada superior, impossibilita-os de fazer filosofia. Segundo Palácios, é por não nos atrevermos a fazer filosofia que não fazemos; por termos uma autoestima filosófica precária, não nos lançamos ao filosofar, que é movimento, atividade. Como fazer filosofia? De acordo com Palácios, é fazendo, questionando, problematizando respostas consolidadas, argumentando, propondo novas soluções.

²⁶³ NIETZSCHE, 2011, p. 105.

²⁶⁴ Cf. Idem, 2007, p. 133. Nesse contexto, Nietzsche considera a força mítica como central na consolidação de uma cultura trágica na modernidade, pensada através de Richard Wagner. O filósofo sustenta ainda que, na ausência dos mitos, nos deparamos com o surgimento de um homem abstrato, que vagueia por todos os cantos e épocas em busca de raízes, já que se encontra desterrado de um solo natural.

Nesse sentido, valorizar a educação que se alcança em uma cultura popular torna-se um compromisso autêntico, com um procedimento educativo que não pode ser adquirido nas instituições de ensino e que, sem o qual, a cultura não pode se desenvolver. Tematizaremos nos próximos itens a crítica nietzschiana sobre os estabelecimentos educativos, assim como da tarefa peculiar a eles reservada conforme o filósofo.

2.3.2 O ginásio

Nietzsche analisa diversas instituições educacionais, dentre elas, o *gymnasium* e a universidade. Traduzindo para o currículo brasileiro, o *gymnasium* alemão equivaleria ao ensino fundamental e ao ensino médio²⁶⁵. O ginásio ocupa uma centralidade dentro da compreensão em estudo, o filósofo designa-o como o *centro motriz*²⁶⁶ do processo educativo institucional. Conforme essa interpretação, faz-se necessário que haja uma educação acurada no ginásio, se tal prerrogativa não for atendida “[...] todos os outros estabelecimentos de ensino irão sucumbir, e aquele que renuncia a esta luta deve renunciar de uma maneira geral às questões pedagógicas mais sérias”²⁶⁷. No momento em que o estudante inicia-se na universidade, a sua formação já está em grande parte consolidada, muitos pressupostos importantes já estão definidos sobre a maneira de como ele deve lidar com a ciência, a arte, a língua materna, os clássicos. O ensino universitário prossegue o que já foi germinado anteriormente na formação do educando. A universidade é compreendida, assim, como “a culminação da tendência do ginásio”²⁶⁸ e, em consequência dessa tese, pode-se entender um aspecto importante da interpretação nietzschiana sobre a posição que ocupa o ginásio no contexto da educação institucional como um todo: a ausência de uma boa formação ginásial acarreta em uma educação universitária deficitária. Nesse sentido, seria necessário um procedimento educativo primoroso desde o ginásio para que seja, inclusive, possível uma universidade que cumpra com propósitos enobrecedores.

A posição sustentada por Nietzsche a respeito dos ginásios de sua época considera que tais estabelecimentos não estariam formando para a cultura. Quando muito, empenhariam rumo à mera erudição, no entanto, na maioria dos casos formariam unicamente para o

²⁶⁵ Cf. DIAS, 2003, p. 17.

²⁶⁶ Cf. NIETZSCHE, 2011, p. 80.

²⁶⁷ Ibidem, loc. cit.

²⁶⁸ Ibidem, loc. cit.

jornalismo estético²⁶⁹. A vã erudição, de acordo com esse ângulo de leitura, parece ser compreendida como a deturpação de uma formação para a cultura, ao passo que o jornalismo estético seria a banalização de uma educação que vise somente a erudição. E o ginásio, segundo Nietzsche, priorizaria uma educação em sintonia com a cultura jornalística: “No ginásio se imprime o caráter repulsivo do nosso jornalismo estético [...]”²⁷⁰. O modo como se efetiva a educação nesses centros educacionais é contrária à elevação da cultura. A crítica de Nietzsche, nesse sentido, focaliza muito mais o espírito direcionador da educação do que propriamente os conteúdos a serem abordados em sala de aula. A maneira como o filósofo compreende o ensino da língua clarifica bastante essa questão.

Nietzsche confere à língua materna uma importância destacada dentro da dinâmica educativa do ginásio²⁷¹. Devido a esse fator, conforme sustentamos, quando o filósofo reflete sobre o ensino da língua, os diversos aspectos que compõem o sistema educacional do ginásio são postos sob suspeita²⁷². A importância do cultivo da língua, de acordo com a interpretação nietzschiana, seria permitir o avanço em prol de uma cultura autêntica. Diante da mesma, torna-se preciso nutrir um sentimento de dever sagrado, somente assim ainda se pode continuar no caminho de uma cultura superior²⁷³. Segundo Nietzsche, para que a língua materna siga esse caminho, faz-se necessária uma ligação intrínseca com a arte. Seria preciso, nesse sentido, alcançar uma expressão artística tanto na fala quanto na escrita: “É aqui que se pode ver que valor e que desprezo vocês atribuem à arte e em que medida vocês estão ligados à arte, aqui, no manejo da sua língua materna”²⁷⁴. A dificuldade em desenvolver uma cultura autêntica pode ser facilmente percebida, conforme salienta Nietzsche, ao levar-se em consideração a dificuldade geral na fala e na escrita em uma era comandada pelo jornalismo estético²⁷⁵. A perspectiva nietzschiana sobre a educação, nesse sentido, prioriza o cultivo artístico da língua materna, tendo como referência a maneira como a cultura greco-romana procedeu diante da mesma.

Caberia ao mestre mostrar o cuidado e o rigor que há nos clássicos, analisando-os *linha por linha*²⁷⁶, um exame necessário quando se pretende ter “[...] no coração um

²⁶⁹ Cf. Ibidem, p. 82.

²⁷⁰ Ibidem, p. 83.

²⁷¹ Cf. NIETZSCHE, 2011, p. 89.

²⁷² Nesse sentido, iremos analisar mais detalhadamente essa questão, inclusive como recurso viável no sentido de um aprofundamento no pensamento do filósofo sobre a educação institucional como um todo.

²⁷³ Cf. Ibidem, p. 81.

²⁷⁴ Ibidem, loc. cit.

²⁷⁵ Cf. Ibidem, loc. cit.

²⁷⁶ “O próprio mestre deveria logo mostrar, ao analisar os nossos clássicos linha por linha, com que cuidado e com que rigor é preciso fazer cada exame, [...]” (Ibidem, p. 82).

verdadeiro sentimento artístico e diante dos olhos a compreensão total do que se escreve”²⁷⁷. Através do cultivo da leitura, o estudante pode ir além da pressa que domina o *leitor moderno* e alcançar uma maneira de ler pausada, silenciosa e nas entrelinhas²⁷⁸. Esse desafio, de ampliar a argúcia interpretativa diante de um texto, extrapola em muito a atividade enquanto simplesmente escolar, uma vez que essa sofisticação pode ser incorporada na leitura de si mesmo e do mundo²⁷⁹. Além de demonstrar o aprimoramento da leitura, competiria ao mestre trabalhar com os alunos a possibilidade de exprimirem o mesmo pensamento mais de uma vez, familiarizando-os com o cultivo da língua em sua dinâmica oral e escrita. A expressão linguística se desloca, nesse sentido, de uma finalidade meramente utilitária, funcional, assim como do uso modista ditado pela cultura jornalística. A língua materna, no registro de uma cultura autêntica, necessita de um cultivo artístico em constante elaboração e aperfeiçoamento.

Sendo assim, a crítica do filósofo reconhece que a força atuante em relação ao ensino da língua denomina-se jornalismo estético. Para Nietzsche, haveria duas influências nefastas no ensino da língua: o historicismo e o mencionado jornalismo estético. O estudo historicista contempla o nível do conhecimento teórico precisamente, já no que diz respeito ao jornalismo estético, a questão incide na lida cotidiana com a língua. Em consequência desse último, os estudantes aprendem no ginásio a desvalorizar os clássicos, chegam mesmo ao ridículo de rirem dos esforços mais audazes pertencentes às nobres escrituras²⁸⁰.

A maneira como o ginásio procede no que tange à educação em geral e especificamente em relação à língua aponta para uma cultura enfraquecida na medida em que se despreza a arte em sua dinâmica e salienta um viés meramente histórico e científico. Segundo Nietzsche, o apego excessivo a uma compreensão linguística pautada na erudição histórica contradiz o ensino vitalizado da língua materna. Ao priorizar uma atitude de *dissecação* em seu ensino, estariam destruindo o compromisso com o valor da língua no momento presente e também diminuiriam suas possibilidades criativas no futuro. Por influência do historicismo o privilégio é conferido a *estudos anatômicos* da língua, quer dizer, procedimentos sem qualquer reverberação no uso linguístico. No entanto, constata Nietzsche, “[...] a cultura começa quando se começa a tratar o vivo como vivo [...] é preciso antes de

²⁷⁷ Ibidem, loc. cit.

²⁷⁸ Sobre a leitura, Jorge Larrosa ressalta: “Além da lentidão, profundidade, abertura e delicadeza, além de ‘conhecer o segredo de ler nas entrelinhas’ e de não ficar na literalidade do texto, Nietzsche exige dos que praticam a ‘arte venerável’ da leitura, o saber ‘tornarem-se silenciosos e pausados’.” (LARROSA, 2009, p. 14).

²⁷⁹ “É a vida em sua totalidade e não só a inteligência, a que interpreta, a que lê. Mais ainda, viver é interpretar, dar um sentido ao mundo e atuar em função desse sentido.” (Ibidem, p. 17).

²⁸⁰ Cf. NIETZSCHE, 2011, p. 83-84.

tudo agir adequadamente e não [meramente] conhecer”²⁸¹. Essa dissociação entre o conhecimento e a vida está na raiz do procedimento de uma educação inautêntica, de lidar com o conhecimento como algo sem qualquer relevância no domínio da vida efetiva.

Se, conforme assinala Nietzsche no contexto do século XIX, a língua materna não alcança um patamar artístico através de um ensino historicista apenas, tampouco se atinge esse patamar pelo jornalismo estético, já que esse mesmo seria o responsável pela vulgarização do uso da língua na oralidade e escrita. No ginásio, essa força deturpadora estaria presente ao exigir do aluno uma pretensa autonomia: considera-se que ele está preparado para opinar sobre diversos assuntos através de um *tom pessoal*, procedimento que Nietzsche vai caracterizar como sendo antipedagógico, já que essa maneira de educar não prioriza um aprimoramento do estudante em relação à sua língua materna.

No momento em que esse jovem se mostra ainda em formação, exige-se uma maturidade constituída precocemente²⁸². Essa postura poderia ser considerada impulsionadora de uma educação que permite ao educando se expressar espontaneamente e até de criar a sua própria interpretação sobre o mundo. No entanto, a força do jornalismo estético apresenta-se como modelo a esse jovem, quando ele começa a esboçar as suas ideias, seja oralmente ou através das redações, as suas opiniões sobre os diversos temas mostram-se imaturas e apressadas, o que o torna mais um em seu tempo, apenas um aprendiz do jornalismo estético:

Esta é a sua primeira produção original; as forças que ainda não se desenvolveram tendem pela primeira vez a uma cristalização; o sentimento embriagador da autonomia reveste estas produções com um encanto primitivo, admirável, que jamais retornará. Todas as ousadias da natureza são evocadas dos seus abismos, todas as vaidades, sem que as tenha qualquer barreira mais poderosa, têm pela primeira vez o direito de tomar uma forma literária [...]”²⁸³.

O ginásio conclama o jovem a pensar em questões profundas, o que demanda uma reflexão demorada. Um jovem cuja personalidade ainda se encontra imatura se depara, de repente, abandonado a sua própria decisão²⁸⁴. Na medida em que os estabelecimentos de ensino não estudam os clássicos devidamente, não os elegem como modelos, guias e mestres, o discente se rende ao parâmetro regulador de sua época, qual seja, o jornalismo estético. Seguindo esse ponto de vista, o contexto escolar não privilegia, através dos métodos citados

²⁸¹ NIETZSCHE, 2011, p. 83.

²⁸² Cf. NIETZSCHE, 2011, p. 84.

²⁸³ Ibidem, p. 84-85.

²⁸⁴ Sobre a personalidade, assinala Nietzsche: “[...] o *laissez-faire* universal do que chama <livre personalidade> só pode ser sinal distintivo da barbárie.” (Ibidem, p. 87). Para o filósofo, seria preciso um cultivo. Faz-se necessário lapidar essa personalidade, ao contrário de deixá-la “livre” para que siga todos os seus caprichos. Quando se exige do educando que este mostre a sua [suposta] criação espontânea, o que se revela? “[...] o capricho absoluto da <livre personalidade>”. (Ibidem, loc. cit.).

acima, a liberdade do estudante. Ao contrário, tudo o que sinaliza para essa direção vem à luz apenas como inabilidades censuradas pelo professor. Na ausência de uma maneira autêntica de lidar com as produções escritas juvenis, premiam-se textos que exprimem lugares comuns, privados de qualquer originalidade, ou seja, apenas as expressões que agradam os ouvidos do homem de sua época²⁸⁵. Sendo assim, esse procedimento educativo efetiva-se em oposição à autonomia, à liberdade de criação. O educador repreende o próprio indivíduo ao seguir tais métodos de ensino; elogia-se, sobretudo, a *mediocridade uniformizada*²⁸⁶.

Conforme os princípios que regulamentavam os ginásios alemães de então, a cultura clássica ocupava uma posição de destaque juntamente com a formação para a ciência²⁸⁷. Esses princípios, entretanto, configuram-se em contradição entre si, de maneira a dificultar a dinâmica educativa. No ensino da língua alemã, tal constatação torna-se exemplificada. A significação de tais metas não possui, segundo Nietzsche, qualquer autenticidade na medida em que a confluência da ciência com a cultura clássica desemboca em um estudo da língua grega e latina, assim como da própria língua materna, de uma maneira apenas histórica e sem sintonia com o uso linguístico.

É através de um estudo histórico que seria possível compreender a cultura greco-romana, a beleza e o rigor das línguas antigas. Conforme analisa o filósofo, o historicismo, enquanto representante oficial daquilo que era considerado uma boa formação científica no século XIX, trata a língua como algo morto mediante estudos meramente anatômicos da mesma, como já foi mencionado. Esse procedimento impossibilita alcançar o relevante significado da cultura clássica. Pela via científica da dissecação, não há aproximação concreta com a cultura helênica e romana, povos que viviam em uma cultura repleta de vida em constante ebulição. Portanto, justamente no ponto em que ciência e cultura clássica atam as suas mãos, quer dizer, no historicismo, o próprio modelo ginásial é posto sob suspeita, afinal, que tipo de formação estão priorizando ali? Esses estabelecimentos estudavam assuntos relativos à antiguidade de um modo somente histórico, isto é, priorizando o acúmulo de dados sobre o passado, além de demonstrar desprezo por uma compreensão que tornasse relevante o que há de autêntico na cultura grega e romana. “De fato, bastaria dar uma olhada a este modelo, para constatar a imensa seriedade com a qual os Gregos e Romanos consideravam e tratavam sua língua desde a adolescência”²⁸⁸. A luz que pode ser lançada através do estudo dos antigos refere-se, nesse sentido, ao aprendizado de como eles lidavam com a cultura e a

²⁸⁵ Cf. Ibidem, p. 84-85.

²⁸⁶ Cf. Ibidem, loc. cit.

²⁸⁷ Cf. NIETZSCHE, 2011, p. 88

²⁸⁸ Ibidem, p. 87.

educação, e não à imitação das especificidades de seus procedimentos educativos ou ao conhecimento exaustivo e erudito de sua história e costumes. Todo esse aprendizado com os antigos poderia servir de estímulo para que o homem moderno cultive a sua própria dinâmica educativa.

Sem uma âncora que pudesse ligar a modernidade a uma cultura autêntica e através dos métodos de ensino da época questionada pela crítica do filósofo, somente se alicerçam os traços literários que constituem o jornalismo e a produção acadêmica, quer dizer, uma produção apressada e sem sentido, cuja ausência de estilo, de qualquer refinamento e de caráter se mostram como características predominantes²⁸⁹. Segundo Nietzsche, essa âncora poderia ser encontrada, no caso da Alemanha, ao levar a sério os clássicos da própria língua materna – Lessing, Winckemann, Schiller, Goethe –, designados como guias e mestres. Eles seriam os responsáveis por conduzir os educandos ao rigor artístico e à seriedade no manejo da própria língua, além de se tornarem a ponte para a antiguidade, compreendida como a única pátria da cultura²⁹⁰.

Consideramos que, por um lado, a crítica nietzschiana a respeito dos ginásios de seu tempo contempla aspectos importantes ligados à maneira de abordar os conteúdos, sobre as prioridades educativas ao levar em consideração seus métodos de ensino. Por outro lado, podemos afirmar que a sua análise sobre o ensino da língua transita em pontos estratégicos de sua crítica à educação de uma maneira tal que os pontos centrais referidos pelo filósofo a respeito da língua servem também como conclusivos a respeito da dinâmica educativa do ginásio como um todo. “In summa: ao ginásio falta até agora o primeiro objeto de estudo, o mais simples, com o qual começa uma verdadeira cultura, a língua materna: e por isso mesmo lhe falta o solo natural e fecundo necessário a todos os esforços posteriores no sentido da cultura.”²⁹¹ Ou seja, o desprezo por uma *formação linguística*, e não meramente por uma *ciência linguística*, coloca-nos diante da própria barbárie²⁹².

O sentido de cultura, no trecho acima, remete à cultura filosófica e artística e não à cultura popular, aliás sequer seria incumbência da educação institucionalizada preencher o espaço de uma cultura tradicional, conforme já sinalizado. O cultivo da língua se efetiva como um ponto de ligação entre a educação pertencente ao domínio da cultura popular e aquela filosófica e artística propriamente dita, que seria incumbência dos ginásios e universidades: é

²⁸⁹ Cf. NIETZSCHE, 2011, p. 86.

²⁹⁰ Cf. Ibidem, p. 91-92.

²⁹¹ Ibidem, p. 89.

²⁹² “[...] que ninguém espere chegar a um julgamento estético por uma outra via senão pela vereda espinhosa da língua, não da ciência linguística, mas da formação linguística.” (Ibidem, p. 90).

a partir de um solo naturalmente fecundo da formação educativa inerente à cultura popular que esse cultivo da língua poderia acontecer nas instituições educativas, abrindo, desse modo, caminhos para uma cultura efetivamente artística e filosófica.

2.3.3 A universidade

Em relação às universidades, Nietzsche firma também uma postura de crítica. De acordo com o que já foi analisado, sem um ginásio autêntico não há como a universidade se desenvolver integralmente. Ela mantém, inclusive, a tendência do ginásio. Conforme pretendemos demonstrar, a liberdade acadêmica é severamente depreciada por Nietzsche como sendo, num primeiro sentido, bastante limitada e, aprofundando a crítica, até mesmo inexistente. Nietzsche assinala que há uma relação intrínseca entre os ginásios e a universidade em seus procedimentos educativos, considera essa suposta liberdade como um aprofundamento do que foi iniciado no ginásio e afirma ser ela pernicioso:

O aluno do ginásio deve aprender a recolher muitas coisas diferentes: é verdade que com isso é possível que pouco a pouco seja despertado nele um impulso que logo o levará na Universidade a aprender e a recolher de uma maneira análoga, mas também de maneira autônoma. Em suma, acreditamos que a tendência do ginásio consiste em preparar e habituar o aluno de tal maneira que depois ele pudesse continuar a viver e a aprender autonomamente, tal como teve de viver e aprender sob o constrangimento do regulamento do ginásio [...] E é justamente esta autonomia que me aterroriza [...] Que liberdade, que determinação, que falta de preconceito na hora de julgar! Que originalidade e agudeza na hora de conhecer! Vocês se fazem de juízes – e então todas as culturas de todos os tempos se retiram²⁹³.

Durante o ginásio, conforme já comentado, essa liberdade mostra-se no aprendizado da língua, exigindo uma originalidade na composição escrita e na fala em um momento da vida em que os estudantes estão imaturos, além de envoltos nas malhas do jornalismo. Essa autonomia pernicioso, que se relaciona com a maneira de aprender e de lidar com o aprendizado, é potencializada na universidade. Nessas instituições, o estudante age como juiz de todas as culturas, mostra-se arrogantemente acima de todo conhecimento desenvolvido pela humanidade, ou seja, esse jovem agora exerce completamente aquela pretensa liberdade que começou a ter durante o ginásio.

No sentido de criticar essa suposta liberdade, salientando assim a sua estreiteza, Nietzsche vai questionar a maneira como o estudante está ligado à universidade e conclui,

²⁹³ NIETZSCHE, 2011, p. 145-146.

ironicamente, que através dos ouvidos. Frequentemente ainda, ele escreve enquanto ouve: “Estes são os momentos em que está preso pelo cordão umbilical à Universidade”²⁹⁴. O estudante teria, no entanto, um certo grau de liberdade, mesmo que bastante restrito, durante a sua formação através desse método de ensino: “Ele pode escolher o que quer ouvir, não precisa acreditar naquilo que ouve, pode tapar os ouvidos quando não queira ouvir. Eis o método de ensino <oral>”²⁹⁵. Nietzsche vai designá-lo de método acroamático, compreendido como método de transmissão oral em que os estudantes não podem intervir e já utilizado na antiguidade por Aristóteles²⁹⁶. Nesse processo educativo, compete ao professor falar enquanto os alunos escutam. “O professor pode dizer praticamente o que quer e o aluno pode ouvir praticamente o que quer [...]”²⁹⁷. Essa seria a liberdade acadêmica caricaturada pelo filósofo. A interpretação de Nietzsche sobre esse procedimento pedagógico demonstra o quanto a pretensa liberdade acadêmica é limitada e, inclusive, deturpada.

O funcionamento da universidade está condicionado a um processo bastante empobrecedor, segundo Nietzsche. O professor fala, os estudantes ouvem: “Uma só boca que fala para muitos ouvidos e metade de mãos que escrevem – eis o aparelho acadêmico externo, eis a máquina da cultura universitária posta em funcionamento”²⁹⁸. Esse procedimento, no entanto, não pode ser considerado como livre de imposições já que, próximo e atrás de toda essa realização encontra-se o Estado, que tenta impedir a todo custo que as engrenagens educativas sirvam a outros interesses que não os fixados por ele próprio²⁹⁹. A educação não pode alcançar um desenvolvimento integral na medida em que se encontra submetida a um Estado controlador. Nesse sentido, essa liberdade se mostra inexistente, já que todo o procedimento universitário necessita ser chancelado e submetido ao seu empregador. Quer dizer, todo um sistema de ensino das instituições educativas universitárias de formação do homem moderno se mostra pobre em seus métodos e controlado por aspectos extrínsecos a ele. Nesse sentido, a liberdade acadêmica é considerada por Nietzsche como inexistente.

Podemos, além de questionar essa suposta liberdade, também indagar sobre a posição acessória que desempenha o corpo nesse procedimento, já que se exige dele uma postura passiva. Uma questão que depreendemos daí é: o homem aí formado está apto para dirigir sua própria vida autenticamente, para se posicionar coerentemente nos assuntos cruciais de seu

²⁹⁴ Ibidem, p. 146.

²⁹⁵ Ibidem, loc. cit.

²⁹⁶ Cf. NIETZSCHE, 2011, p. 146-147.

²⁹⁷ Ibidem, p. 147.

²⁹⁸ Ibidem, loc.cit.

²⁹⁹ Cf. Ibidem, loc. cit.

tempo? A resposta parece ser não. Essa educação prepara o estudante para ser um funcionário padronizado e/ou um especialista competente e não tem como foco o amadurecimento do indivíduo. As aspirações educativas emancipatórias presentes tanto no Iluminismo quanto na Revolução Francesa³⁰⁰ foram deturpadas de modo a servir aos interesses consolidados na modernidade, num estreitamento de laços entre poder econômico e estatal. O homem configura-se enquanto moeda corrente, mediocrizado em seus pequenos interesses, enquanto mero consumidor e jamais como criador, erudito em vez de homem culto, aquele que rompeu com uma cultura tradicional no processo de urbanização e, em seu lugar, colocou os imperativos modernos de uma formação superficial e especializada. Com ironia, Nietzsche questiona esse homem orgulhoso de sua época: “[...] jamais houve uma época tão rica em tão belas autonomias; jamais se detestou tão intensamente qualquer tipo de escravidão, mesmo a escravidão da educação e da cultura”³⁰¹. Quer dizer, tudo que lembra ao homem submeter ele despreza, para esse homem resta crer em sua liberdade em vez de construí-la mediante um cultivo constante. A modernidade, ao não priorizar uma educação cuja disciplina apontasse para a conquista de uma cultura autêntica, com mestres efetivos como guias, rende-se, por outro lado, aos ditames das sucessivas especializações e da cultura jornalística, à economia e ao estado e, sendo assim, não promove a existência de indivíduos singularmente amadurecidos e senhores de si.

Como parâmetro avaliador da educação institucional moderna, o filósofo propõe três critérios: analisar a necessidade que se tem da filosofia, compreender o desenvolvimento do instinto artístico nessa formação e a maneira de lidar com a antiguidade greco-romana, considerada por Nietzsche como *imperativo concreto da cultura*.

Vejam o estudante livre, o arauto da cultura autônoma, imaginem os seus instintos, interpretem-no em função de suas necessidades! 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 concreto de qualquer cultura³⁰².

Esses três critérios servem para analisar pretensos estabelecimentos de ensino para a cultura – ginásio e universidade. No entanto, quando Nietzsche desenvolve o tema, a ênfase recai na universidade precisamente³⁰³. Conforme essa ótica em análise, os estabelecimentos de ensino

³⁰⁰ Cf. WEBER, 2006, p. 11-17.

³⁰¹ NIETZSCHE, 2011, p. 146.

³⁰² Ibidem, p. 148.

³⁰³ Cf. Ibidem, p. 148-151.

não estariam apontando para uma cultura autêntica, já que em relação a esses três requisitos deixariam em muito a desejar.

No que se refere à filosofia, a prioridade acadêmica seria uma formação comprometida fortemente com a *cultura histórica*³⁰⁴, que sufoca o *instinto filosófico natural* ao priorizar os traços inautênticos do historicismo: “[...] agora se trata de estabelecer o que pensou este ou aquele filósofo, se é possível com razão atribuir a ele este ou aquele escrito, ou se esta ou aquela lição merece ser retida”³⁰⁵. Não haveria, nesse sentido, um envolvimento efetivo com as indagações filosóficas, com os seus questionamentos radicais. Nietzsche refere-se a um tratamento neutro da filosofia em curso nos estabelecimentos de ensino superior, de modo que a conclusão do filósofo é contundente, “[...] a própria filosofia foi banida da universidade”³⁰⁶.

O mesmo pode se dizer da arte: a universidade “[...] não guarda relação alguma com a arte”³⁰⁷. Conforme Nietzsche, não haveria, nos estabelecimentos de sua época, qualquer ensinamento ou esforço que apontasse para um direcionamento artístico³⁰⁸. Além do mais, a universidade não estaria desempenhando o papel de favorecer projetos artísticos nacionais. Conforme sustenta Nietzsche, projetos provenientes de professores, em que se percebe inclinações para a arte, não modificam o quadro geral, já que a dinâmica do ensino universitário não se estrutura através de uma *disciplina artística*³⁰⁹ em seu procedimento como um todo, por esse critério ela não pode ser considerada uma instituição cultural³¹⁰. Seria preciso, portanto, que a maneira de lidar com os métodos de ensino e com os conteúdos tivessem um compromisso com a arte em sua dinâmica de funcionamento.

O terceiro critério apresentado diz respeito à necessidade da cultura clássica em uma instituição de ensino. No entanto, na ausência dos dois parâmetros anteriores não seria necessário sequer indagar pelo terceiro: “Nossos estudantes autônomos vivem sem filosofia e

³⁰⁴ “[...] o meio favorito é imobilizar este instinto filosófico natural por meio do se chama agora de ‘cultura histórica (historische Bildung)’” (Ibidem, p. 149).

³⁰⁵ Ibidem, p. 150.

³⁰⁶ NIETZSCHE, 2011, p. 150.

³⁰⁷ Ibidem, loc. cit.

³⁰⁸ Em Nietzsche, a educação teria uma orientação para a arte em uma cultura autêntica. Rosa Dias ressalta a relevância dessa orientação e a sua relação com a ciência: “Por meio dessa educação para a arte, o jovem universitário seria capaz de, primeiro, contestar a pretensão científica de tudo conhecer; segundo, conduzir o conhecimento de modo a fazê-lo servir a uma melhor forma de vida; terceiro, devolver à vida as ilusões que lhe foram confiscadas; quarto, restituir à arte o direito de continuar a cobrir a vida com os véus que a embelezam”. (DIAS, 2001, p. 39).

³⁰⁹ “[...] o fato de que a Universidade no seu conjunto não seja capaz de dar ao jovem estudante uma disciplina artística e, com permissividade absoluta, deixe vir o que vier, isto implica já uma crítica muito dura contra sua pretensão arrogante de figurar como sendo a mais elevada instituição cultural.” (NIETZSCHE, op. cit., p. 150-151)”.
³¹⁰ Cf. Ibidem, p. loc. cit.

sem arte: por isso, que necessidade haveria ainda para ele de estabelecer relações com os Gregos e com os Romanos?”³¹¹. Quando faltam os dois critérios mencionados, a única maneira de tornar possível essa aproximação com os antigos efetiva-se mediante a ciência, um procedimento que exclui o que é vital na vida daqueles povos e, sendo assim, o ensino clássico deixa de ser devidamente valorizado nas instituições superiores.

A educação moderna, de um modo geral, e a universidade, especificamente, não teriam como prioridade desenvolver uma educação propriamente filosófica e artística de forte inspiração greco-romana. Nesse sentido, segundo Nietzsche, não há possibilidade de florescer uma *cultura profunda e nobre*³¹². Quer dizer, se, pelos procedimentos pedagógicos modernos referentes à suposta liberdade acadêmica, não se aproxima de uma educação autêntica, tampouco essa aproximação ocorre pelo direcionamento plasmador dos conteúdos trabalhados nos estabelecimentos superiores de ensino, já que eles não se efetivam em consonância com os parâmetros analisados.

Na modernidade, as supostas instituições para a cultura estariam restritas à esfera da necessidade de conservação da sociedade, no sentido de somente atender às necessidades básicas da vida. Nem mesmo as instituições universitárias poderiam ser consideradas para a cultura, conforme salienta Nietzsche, mesmo sendo denominadas comumente como *instituições de ensino superior*. No entanto, uma cultura em sintonia com a natureza jamais pode se restringir às necessidades de sobrevivência³¹³. À medida que a cultura se expande para além delas, quer dizer, que ela busca superar o já alcançado, é então que se encaminha rumo a um processo autêntico. Há, desse modo, uma distinção importante entre as forças que conservam e as forças que afirmam e intensificam a vida³¹⁴, sendo que a modernidade teria privilegiado a concepção de uma cultura e educação que promove a adequação do homem a interesses que o mantém enfraquecido, repetidor do que está posto³¹⁵.

No contexto educativo, conforme analisado, todas as instituições modernas seriam destinadas somente ao atendimento da necessidade de sobrevivência³¹⁶. No entanto, torna-se necessário, segundo o filósofo, que haja instituições para a cultura, voltadas para o enobrecimento do indivíduo e de toda a sociedade. Essas instituições educariam tendo em

³¹¹ Ibidem, p. 151.

³¹² Cf. NIETZSCHE, 2011, p. 149.

³¹³ “A essência da natureza e da vida não repousa no ‘instinto de existir a todo preço’ ou, em outras palavras, na busca da conservação de si, mas em um permanente impulso de expansão e crescimento [...]” CAVALCANTI, 2007, p. 122.

³¹⁴ Cf. Ibidem, p. 123.

³¹⁵ “Os valores modernos, resultantes de um movimento de negação da força, expressam um declínio de vitalidade cujo poder se concentra na conservação da existência” (Ibidem, p. 128).

³¹⁶ NIETZSCHE, op. cit., p. 125.

vista uma cultura propriamente filosófica e artística, cujo aprendizado com a antiguidade greco-latina seria realizado de uma maneira viva e criadora.

CAPÍTULO III. UMA EDUCAÇÃO AUTÊNTICA NA PERSPECTIVA DE NIETZSCHE

Nesse capítulo analisamos a perspectiva nietzschiana sobre a possibilidade de estabelecer uma educação autêntica. O filósofo compreende educação e cultura como decorrentes da dinâmica da natureza e que ainda, por via de uma educação efetiva, pode-se alcançar uma cultura autêntica. Essa proposta educativa visa possibilitar o surgimento de indivíduos criadores, singulares e amadurecidos; dinâmica que se contrapõe aos valores massificantes presentes na educação moderna. Partimos inicialmente da análise de Nietzsche sobre o sentido de uma educação autêntica em sua obra de juventude. Nesse momento, o filósofo compreende que compete à educação e à cultura promover o advento do gênio como realização suprema da humanidade e da natureza. Logo em seguida, analisamos como Nietzsche modifica o seu pensamento a partir de *Humano, demasiado humano* (2013), questionando a concepção metafísica na qual, até então, a sua obra estava ancorada. Averiguamos, então, a ótica nietzschiana a respeito de uma educação baseada em valores imanentes que contribua no surgimento de indivíduos criadores de obras e feitos significativos para a humanidade. No entanto, uma dinâmica educativa que possibilite a aparição dessas individualidades criadoras precisa direcionar cada um a desenvolver o que lhe é mais próprio e original. A partir dessa análise, examinamos como o filósofo alemão compreende a tarefa educativa de impulsionar o indivíduo ao desenvolvimento de sua singularidade. Pretendemos esclarecer como uma educação inspirada nas reflexões de Nietzsche incide diretamente no indivíduo, no desenvolvimento de suas forças mais genuínas. Indicamos, por fim, que essa dinâmica educativa pode contribuir na prática docente, nos sistemas formais de ensino. Com isso, é possível enveredar por uma educação que vise o amadurecimento de indivíduos singulares e não se oponha às atividades educativas ministradas em estabelecimentos oficiais de educação. Na ótica de Nietzsche, torna-se preciso abandonar o paradigma de uma educação massificada e direcionar os esforços rumo a uma educação do singular e do autêntico. Mesmo que essa mudança ocorra inicialmente em poucos espaços e seja orquestrada por um pequeno grupo de educadores, uma atividade educativa ordenada a partir dessa perspectiva pode apontar para o surgimento de uma cultura autêntica.

3.1 O gênio como sentido da educação e da cultura

Nietzsche compreende como o aspecto mais relevante da tarefa educativa possibilitar que os indivíduos se desenvolvam plenamente e criem a sua própria obra. Na primeira etapa de sua produção intelectual, o filósofo analisa essa questão tendo como parâmetro o surgimento do gênio. Esse tipo humano é compreendido através de uma abordagem metafísica, caracteriza-se como sendo aquele que se libertou da condição animal presente na maioria dos homens. O filósofo considera, nesse momento de sua produção, que o sentido de uma educação e cultura autênticas está intrinsecamente relacionado com a aparição do gênio. Esse é o mote pelo qual analisamos as características que Nietzsche considera como mais importantes na atividade educativa: contribuir efetivamente no desenvolvimento de individualidades maduras e criadoras.

A educação moderna, analisada por Nietzsche, ao colocar como objetivo principal uma formação uniformizante e massificada, não prioriza uma pedagogia que culmine no florescimento de individualidades cultivadas e inventivas. Na primeira etapa da obra nietzschiana, a verdadeira cultura seria aquela que defenderia uma *natureza aristocrática no espírito*³¹⁷, que pressupõe uma hierarquia na ordem do espírito e salienta a necessidade dos gênios ocuparem o topo dessa pirâmide³¹⁸. Nessa ótica, a educação preconizada configura-se como aquela que desenvolve as capacidades humanas de maneira a permitir a elevação das mesmas muito além das necessidades de sobrevivência³¹⁹.

Esses grandes indivíduos excepcionais, que Nietzsche nomeia como gênios, seriam os responsáveis por tornar inteligíveis os desígnios da natureza. O pensador alemão sustenta que há três figuras arquetípicas que expressariam o gênio: o artista, o filósofo e o santo. Compreendido enquanto justificação suprema da natureza, o gênio teria uma ascendência metafísica, mas, para se desenvolver, necessita de uma cultura protetora que possibilite o seu crescimento³²⁰. Desse modo, competiria à humanidade trabalhar para que eles pudessem se

³¹⁷ Cf. NIETZSCHE, 2011, p. 104.

³¹⁸ Cf. Ibidem, loc. cit.

³¹⁹ “Portanto, não é a cultura de massa que deve ser a nossa finalidade, mas a cultura de indivíduos selecionados, munidos das armas necessárias para a realização das grandes obras que ficarão [...]” (Ibidem, p. 105).

³²⁰ A respeito da necessidade de uma cultura que contribua para que o gênio se desenvolva: “Somente no símbolo da mãe compreenderemos a significação e a obrigação que a verdadeira cultura (*Bildung*) de um povo tem em relação ao gênio: sua origem própria não está nela (na cultura); o gênio possui somente uma origem metafísica, uma pátria metafísica. Entretanto, que ele surja, que ele emerja no meio de um povo, que ele apresente a imagem refletida, o jogo saciado das cores de todas as forças próprias desse povo, que ele possibilite reconhecer o supremo destino de um povo na essência simbólica de um indivíduo e numa obra eterna, ligando seu povo mesmo ao eterno e redimindo-o da esfera cambiante do momentâneo – isso tudo possibilita o gênio,

desenvolver³²¹. As diversas instituições sociais – inclusive o Estado – deveriam criar condições favoráveis à maturação desses grandes indivíduos³²².

Encontramos, nos escritos nietzschianos de juventude, dois sentidos complementares que o filósofo atribui à tarefa educativa que visa o advento de indivíduos fecundos e inventivos. No primeiro aspecto, faz-se necessário que as instituições de ensino estejam à altura do desafio de fomentar a existência de grandes individualidades. Por outro lado, a proposta nietzschiana conclama, como meta principal da educação, despertar do gênio em cada indivíduo. Um trecho da obra *Schopenhauer educador* (2011) é particularmente relevante a respeito do assunto, pois condensa os diversos ângulos sobre a questão:

Este é o pensamento fundamental da cultura, na medida em que esta só pode atribuir uma única tarefa a cada um de nós: incentivar o nascimento do filósofo, do artista e do santo em nós e fora de nós, e trabalhar assim para a realização [Vollendung] da natureza. Pois assim como a natureza tem necessidade do filósofo, ela tem necessidade do artista, para um fim metafísico, sua própria iluminação, para que lhe seja enfim apresentado numa imagem pura e completa o que, na agitação do seu devir, ela não chegará jamais a ver distintamente – portanto, para o conhecimento de si próprio.³²³

Nesse trecho citado, há o entrelaçamento dos três aspectos centrais, que permitem compreender o pensamento nietzschiano de juventude sobre a educação, a saber: a relação entre *natureza*, *cultura* e *educação*. Uma cultura autêntica está em sintonia com a natureza. Na realidade, não há uma distinção exata entre ambas, sendo que o sentido da espécie humana é impulsionar o surgimento do gênio para que ele possa desvelar o *modus operandi* da natureza. O homem, de acordo com essa compreensão, não está separado da natureza, realiza-se como um integrante privilegiado, o sentido de sua existência incide em desvendar a dinâmica essencial do mundo através de uma atividade criadora.

somente quando ele é amadurecido e nutrido no seio materno da cultura de um povo – ao passo que ele, sem essa pátria protetora e acalentadora, não abrirá, de modo algum, as asas para seu vôo eterno, mas, como um estrangeiro desnordeado no ermo invernal, sai triste e furtivamente da terra inóspita” (NIETZSCHE apud ARALDI, 2009, p. 189). Sobre a diferença de compreensão do gênio em Nietzsche e Schopenhauer, Clademir Araldi esclarece: “Para Schopenhauer, o gênio é ‘o estado extremamente raro em que o intelecto volta-se contra a vontade, contra a ordem da natureza’; ele é, nesse sentido, ‘um excesso anormal de inteligência’, que contempla o mundo ‘como algo de estranho, como um espetáculo’ (cf. Schopenhauer 18, vol. II, cap. 31). De acordo com o pensamento nietzschiano de juventude, o gênio é a ‘justificação suprema da natureza, o fruto supremo da natureza’ (cf. Nietzsche, 1988, vol. I. Cons. Ext. III, 3) [...]” (ARALDI, 2009, p. 190).

³²¹ Cf. NIETZSCHE, 2011, p. 212-213.

³²² Sobre a relação entre Estado, cultura e o gênio, Adriana Delbó assinala: “O Estado só é meio para a elevação da cultura se combate permanentemente sua compulsão à cristalização e permite que sob sua tutela e através de seu impulso surjam grandes indivíduos [...] Assim como todo indivíduo, o Estado só pode ‘*ser dignificado como meio para o gênio*’, como promotor da cultura, compreendida como ‘unidade de estilo artístico em todas as manifestações vitais de um povo’, como ‘a vida de um povo submetida ao governo (*Regiment*) da arte” (DELBÓ, 2007, p. 49).

³²³ NIETZSCHE, 2011, p. 211, grifo do autor.

A concepção do gênio, na primeira parte da obra de Nietzsche, está profundamente ancorada na metafísica. Ele seria aquele que pode enxergar mais profundamente a dinâmica da natureza, é compreendido como o destinado a descortinar os véus que encobrem a verdade. Nesse sentido, haveria uma verdade por trás do aparente. Recorrendo à metafísica de artista presente na obra *O nascimento da tragédia* (2007), destacamos que, por detrás do mundo fenomênico apolíneo, há o eterno contradizente dionisíaco, que pode ser descrito como o *coração da natureza*, de onde emana a própria manifestação sensível. Desse modo, a realidade estaria duplicada em um mundo aparente e um mundo essencial. O gênio, seguindo esse raciocínio, seria aquele capaz de desvelar mais profundamente o coração da natureza, a essência das coisas e, assim, compreender a sua dinâmica filosófica ou artisticamente³²⁴.

Nietzsche afirma que há uma hierarquia que estabelece diversos níveis de elevação espiritual entre os indivíduos. Entre um animal de rapina – capaz de viver apenas conforme o seu instinto, entre privações e o saciamento de seu desejo – e o gênio, compreendido como aquele cuja consciência é a mais límpida, existe uma grande escala de gradações. Nesse sentido, o autor das *Considerações Intempestivas* considera que a grande massa continua adormecida, mas alguns poucos indivíduos conseguem sair dessa condição³²⁵. Os homens de um modo abrangente, em maior ou menor grau, podem ser designados como *animais de rapina refinados*³²⁶ – permanecendo, desse modo, numa situação intermediária entre o animal e o gênio. Na medida em que os seres humanos não se elevam à condição de gênio, a natureza mais uma vez não atinge o seu cume, já que essa seria a sua realização suprema. Os indivíduos, quando percebem que não se desenvolveram completamente, podem se posicionar em algum ponto na pirâmide das gradações dos diversos tipos humanos e cumprir o importante dever de contribuir para que surja o gênio que, por sua vez, tem por função guiar a humanidade em direção às mais altas realizações³²⁷.

³²⁴ Nietzsche considera, em sua juventude, dois grandes exemplos do que ele denominou gênio: Arthur Schopenhauer como filósofo e Richard Wagner enquanto artista. Mesmo não dedicando uma análise minuciosa, Nietzsche realça Martin Lutero na condição de santo, quer dizer, como um gênio no terreno da religião.

³²⁵ “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. A estes você chamou de vértices da pirâmide intelectual: mas parece que, entre os grandes e pesados fundamentos e o cume que se eleva com toda liberdade, é necessário um número infinito de graus intermediários, e aí deve valer, portanto, o princípio *natura non facit saltus* [a natureza não dá saltos].” (NIETZSCHE, 2011, p. 130).

³²⁶ “Estremecidos nesta **clareza repentina**, lançamos nossos olhares para além e para trás: aí se agitam os animais de rapina refinados, e nós estamos entre eles. A monstruosa mobilidade dos homens no grande deserto da terra, as cidades e os Estados que eles fundam, as suas garras, sua balbúrdia, suas maneiras de entrar em contato uns com os outros, de se enganar e de se penitenciar mutuamente, seus gritos de angústia, seus clamores de vitória – **tudo isso é o prolongamento de sua animalidade** [...]” (Ibidem, p. 207, grifo nosso).

³²⁷ Nietzsche considera o gênio como o verdadeiro guia da cultura e sustenta, inclusive, a “[...] vocação da massa [...] em servir sob o cetro do gênio”. (Ibidem, p. 104).

O gênio é compreendido como aquele que *despertou de tudo que há de sonho na vida*³²⁸, que superou a sua condição animal³²⁹. Nesse processo de despertar, todo sentimento mesquinho e egoísta desaparece³³⁰. O indivíduo vai além de tudo que é ordinário, integra-se com o todo³³¹ e se torna capaz de elucidar os desígnios da natureza.

Nietzsche compreende que o alvo principal da educação não deveria estar no homem massificado, comum e repetitivo. O ensinamento extraído da natureza – das espécies animais e vegetais – demonstra a importância de valorizar o exemplar individual superior e incomum, poderoso, complexo e fecundo³³². Os indivíduos superiores, que surgem de maneira contingente, deveriam ser a preocupação de uma educação e de uma cultura autêntica. Faz-se necessária a implementação de estabelecimentos de ensino que instaurem condições favoráveis para o surgimento desses *grandes homens redentores*³³³. Na modernidade analisada por Nietzsche, os pressupostos da educação sobre qual seria a finalidade da sociedade estariam impossibilitando em grande medida o nascimento do gênio³³⁴. Seria preciso abandonar concepções educativas voltadas para a mera formação do grande número massificado ou de um pretense desenvolvimento social abstrato, que não geram nada de efetivo, e enfatizar o surgimento do mais singular, daquilo que se efetiva como raro e precioso³³⁵: “A humanidade deve constantemente trabalhar para engendrar os grandes homens [...]”³³⁶.

³²⁸ Cf. NIETZSCHE, 2011, p. 209.

³²⁹ “Os homens verdadeiros, aqueles que não são mais animais, os filósofos, os artistas e os santos; logo que eles aparecem – e com esse aparecimento – a natureza que jamais dá saltos dá o seu único salto, e este é um salto de alegria, pois, pela primeira vez, ela percebe que chegou à sua finalidade, lá onde compreende que deve desaprender a procurar fins e onde foi colocada num posto muito alto no jogo da vida e do devir. Ela se transfigura com este conhecimento, e no seu rosto se manifesta o doce enfado da noite, aquilo que os homens chamam de ‘beleza’.” (Ibidem, loc. cit.).

³³⁰ “Não há dúvida, somos todos aparentados e ligados ao santo, tal como somos aparentados ao filósofo e ao artista. Há momentos, como as faíscas do mais claro e adorável dos fogos, à luz dos quais não compreendemos mais a palavra ‘eu’.” (Ibidem, p. 211).

³³¹ Embora Nietzsche descreva essa unidade com o todo como própria do santo (Cf. Ibidem, loc. cit.), ela pode ser estendida também como condição do filósofo e do artista, na medida em que afirma ser necessário o despertar de tudo que mantém o homem identificado com seus interesses imediatos em direção a uma compreensão profunda de todo o ser.

³³² Cf. Ibidem, p. 213.

³³³ Cf. Ibidem, loc. cit.

³³⁴ Cf. Ibidem, loc. cit.

³³⁵ Cf. Ibidem, p. 213-214.

³³⁶ Ibidem, p. 213.

3.2 A educação e o surgimento de individualidades criadoras

No final da década de 1870, logo após a publicação de suas *Considerações intempestivas*, o pensamento nietzschiano passa por profundas mudanças. Nesse momento, Nietzsche questiona a metafísica valorizada na primeira etapa de sua obra. O livro que inaugura essa nova fase, denominada positivismo-cético, é *Humano, demasiado humano* (2013)³³⁷. A preocupação com a questão do gênio mantém-se viva, mas recebe um tratamento diferenciado. Por um lado, Nietzsche critica severamente a sua associação a qualquer fim metafísico e, por outro, reinterpreta o sentido desse conceito.

O pensamento nietzschiano a respeito de uma educação que possibilite o amadurecimento de grandes indivíduos realizadores de grandes obras e feitos incomuns, também se modifica nesse momento de sua produção intelectual. O gênio é caracterizado, a partir dessa guinada, como simplesmente um grande indivíduo que, devido a um esforço invulgar, realiza obras importantes para a humanidade³³⁸. Se, na primeira etapa de sua obra, o surgimento do gênio estava ligado à educação, no segundo momento de sua produção filosófica não é diferente. O pensador de *Humano, demasiado humano* passa a compreender esses grandes indivíduos como detentores de vícios e virtudes, erros e acertos. Nietzsche constata que a educação, quando não mais acredita em uma procedência milagrosa e extra-humana dos grandes homens, pode então contribuir para que eles vigorem. De acordo com o filósofo, uma crença na origem milagrosa de homens raros e criadores culmina na diminuição da responsabilidade da sociedade por uma educação que promova a grandeza³³⁹.

³³⁷ A segunda etapa da obra de Nietzsche engloba *Humano, demasiado humano*, *Aurora* e as quatro primeiras partes de *A gaia ciência*. Essa fase é marcada pela aproximação de Nietzsche das ciências. Nesse momento, o filósofo critica toda a metafísica e todas as crenças de um modo geral e busca por uma filosofia para *espíritos livres*, livres de tudo o que geralmente se consente sem um exame rigoroso da razão. Scarlett Marton discute a dificuldade de encontrar uma periodização exata para as obras de Nietzsche e segue a divisão em três etapas: pessimismo romântico (1870 a 1876), positivismo cético (1876 a 1882) e reconstrução da obra (1882 a 1888). Essa periodização, esclarece Marton, não divide a filosofia de Nietzsche em departamentos estanques, mas contribui no sentido de “[...] apontar as influências que o filósofo se acha exposto nos diversos momentos de seu itinerário e a recuperar as etapas do processo de elaboração de suas ideias” (MARTON, 2010, p. 46).

³³⁸ As reflexões presentes em *Humano, demasiado humano* são ordenadas tendo em vista o tipo criado por Nietzsche denominado *espírito livre*. No próprio subtítulo da obra está inscrito “um livro para espíritos livres”. Caracterizado como um tipo humano que se libertou da metafísica e, de um modo geral, de crenças irracionais, “[...] pode ser entendido como a libertação do homem que se torna senhor de si, que adquire soberania sobre si próprio [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 146).

³³⁹ No aforismo 164 de *Humano, demasiado humano*, Nietzsche ressalta a importância da educação que proporciona os melhores mestres e modelos para que o homem se torne grandioso (Cf. NIETZSCHE, 2013, p. 126-127). Já no aforismo 242 de *Humano...*, o filósofo considera pernicioso a crença em uma educação milagrosa, que acredita em uma causalidade entre a aparição de grandes indivíduos que indicaria uma suposta origem extra-humana desses homens extraordinários (Cf. *Ibidem*, p. 153). Para Nietzsche, somente quando a

O filósofo alemão distingue, nesse momento de sua produção intelectual, duas maneiras diversas de considerar os problemas filosóficos, ao abordar conceitos considerados como opostos por toda a tradição metafísica – racional e irracional, verdade e erro, contemplação desinteressada e desejo cobiçoso³⁴⁰. A primeira delas, intitulada como *filosofia metafísica*, supõe que as coisas consideradas de elevado valor têm uma origem que remete ao âmago do ser, em contraposição a uma origem comum ao que é considerado prosaico. Já a segunda maneira de avaliar, denominada *filosofia histórica*, cuja filiação Nietzsche vai reivindicar, considera que não há precisamente opostos e que, na base de tal suposição, está um erro da razão. Já que não existe, por exemplo, uma ação totalmente desinteressada ou altruísta, ela seria simplesmente uma idealização, em que o aspecto básico que a caracteriza somente é percebido através de uma observação arguta. Essa maneira de pensar se enraíza no mundo como ele é, através da adoção de um sentido histórico no estudo da humanidade, de levar em consideração apenas a maneira como a vida se desenvolve ao longo do tempo, em seu decorrer imanente.

Supor uma origem supra-humana do gênio é entendido, nesse contexto, como um erro da razão. De acordo com essa perspectiva, *homem comum* e *gênio* não se opõem. Dons e talentos inatos são, desse modo, injustificáveis. O indivíduo torna-se grandioso após um árduo esforço, através de um trabalho contínuo. No aforismo 164, intitulado *Perigos e benefícios do culto ao gênio*, Nietzsche demonstra o que ele considera problemático nessa associação do gênio com uma suposta origem superior:

A crença em espíritos grandes, superiores, fecundos, ainda está – não necessariamente, mas com muita frequência – ligada à superstição, total ou parcialmente religiosa, de que esses espíritos são de origem sobre-humana e têm certas faculdades maravilhosas, mediante as quais chegariam a seus conhecimentos, de maneira completamente distinta da dos outros homens³⁴¹.

Não tem sentido atribuir aos grandes homens a condição de gênio, caso seja necessário recorrer a uma origem superior ou metafísica para justificá-lo. A crítica nietzschiana à crença em sua origem metafísica, entretanto, não implica em sustentar a igualdade entre os homens. Desse modo, cabe indagar: o que difere, então, os grandes homens da maioria dos seres humanos? Nietzsche, nesse mesmo aforismo, esclarece os motivos que possibilitariam o surgimento de indivíduos grandiosos: uma energia incessante, dedicação resoluta a certos fins,

educação passa a considerar o mundo e o homem em sua imanência se torna possível uma dinâmica educativa que impulse o surgimento de indivíduos fortes e criadores.

³⁴⁰ Nietzsche reflete sobre a distinção entre *filosofia metafísica* e *filosofia histórica* no início do *Humano, demasiado humano*, no primeiro aforismo. (Cf. NIETZSCHE, 2013, p. 15-16. § 1).

³⁴¹ Ibidem, p. 126. § 164.

grande coragem pessoal, assim como uma educação que proporciona os melhores mestres, modelos e métodos³⁴². Aqui deparamo-nos com a importância da educação para que possam surgir grandes individualidades.

Alguns indivíduos se inclinam na direção de um esforço invulgar, um tipo de atitude que pode ser incentivado. No entanto, esse esforço está ligado, geralmente, a uma origem pouco vistosa. Um grande sofrimento, a falta de algo que é compensada por uma atividade abundante em outro domínio³⁴³, uma ambição pelo triunfo³⁴⁴ são possíveis fontes de onde emana a força que pode tornar o indivíduo um ser raro e fecundo. Uma proposta educativa autêntica sabe utilizar essas motivações como meios para promover a grandeza. No surgimento desses seres raros, diversas disposições humanas se entrelaçam – erros, vícios, esperanças, ilusões – tanto o “material” nobre quanto o “vil” tornam-se necessários nesse processo educativo³⁴⁵.

Nietzsche sustenta que haveria uma profunda articulação entre os acontecimentos alegres e os sombrios no desenvolvimento de indivíduos singulares. Esses seres apropriam-se dos diversos aspectos inerentes à existência de maneira a tornar possível o seu florescimento. A perspectiva nietzschiana a respeito da cultura, nesse mesmo contexto, trilha um caminho semelhante. Precisa-se tanto de homens que conservem a cultura quanto daqueles que percorram uma direção diferente e, assim, experimentem maneiras diversas de pensar e agir, contribuindo no processo de fomentar o surgimento de uma cultura autêntica. Essa “traição” à manutenção do estabelecido pode ocorrer por diversos motivos, inclusive por uma inadequação, uma degenerescência³⁴⁶. Desse modo, o homem não corresponde ao modelo indicado socialmente, desenvolve-se então de outra maneira:

³⁴² Cf. NIETZSCHE, 2013, p. 127. § 164.

³⁴³ “Já foi mencionado que uma mutilação, um aleijamento, a falta relevante de um órgão, com frequência dá ocasião a que outro órgão se desenvolva anormalmente bem, porque tem de exercer sua própria função e ainda uma outra. Com base nisso pode-se imaginar a origem de muitos talentos brilhantes”. (Ibidem, p. 147. § 231).

³⁴⁴ Nietzsche considera os artistas gregos como sendo aqueles que desenvolveram o seu gênio através da excitação de ânimos ambiciosos e competitivos (Cf. Ibidem, p. 120. § 170).

³⁴⁵ “De igual modo aquele gênio lança dentro erros, vícios, esperanças, ilusões e outras coisas, tanto de metal nobre como de metal vil, porque a estátua da humanidade tem que ser produzida e completada; que importa se aqui e ali foi empregado material inferior?” (Ibidem, p. 161. § 258).

³⁴⁶ Nesse momento, Nietzsche apresenta uma importante tese de que “[...] a famosa luta pela sobrevivência não é o único ponto de vista a partir do qual se pode explicar o progresso ou fortalecimento de um homem, uma raça. Para isso devem antes concorrer duas coisas: primeiro, o aumento da força estável, pela união dos espíritos na crença e no sentimento comunitário; depois a possibilidade de alcançar objetivos mais elevados, por surgirem naturezas degenerativas [...] justamente a natureza mais fraca, sendo a mais delicada e mais livre, torna possível todo progresso.” (Ibidem, p. 143. § 224). Em outras palavras: “As naturezas mais fortes conservam o tipo, as mais fracas ajudam a desenvolvê-lo.” (Ibidem, p. 142. § 224).

O homem doentio, por exemplo, numa estirpe guerreira e inquieta, poderá ter mais ocasião de estar só e assim se tornar mais tranquilo e sábio, o caolho enxergará mais agudamente, o cego olhará para o interior mais profundamente [...] ³⁴⁷.

Nietzsche valoriza, desse modo, as diversas características do homem que são negligenciadas, a própria precariedade pode ser uma impulsionadora da grandeza.

Nesse sentido, a educação que aponta para uma cultura autêntica se preocupa tanto com os indivíduos que cumprem com as suas propostas gerais quanto com aqueles que fogem às regras e se tornam exceções. Por conseguinte, uma dinâmica educativa autêntica se esforça em integrar o diferente, não para que ele se torne igual, já que, em sua “estranheza”, reside uma fecunda importância. É daí que surge uma possibilidade de renovação da cultura: “Uma cultura de exceção, da experimentação, do risco, da nuance [...]” ³⁴⁸. O indivíduo que se distancia dos códigos e deveres impostos para todos não deve ser marginalizado por isso, Nietzsche reivindica outra postura educativa em que esses seres possam trazer para a comunidade a sua maneira peculiar de compreensão e vivência ³⁴⁹.

As disposições que levam o indivíduo a tornar-se um ser singular não deveriam estar subordinadas a uma suposta origem metafísica ³⁵⁰, tampouco esse indivíduo é considerado alguém que despertou de sua condição animal, como na primeira etapa do pensamento de Nietzsche. A sua conduta é configurada de maneira a tornar possível uma criação superior, genial, tendo como característica um esforço descomunal.

Nietzsche sustenta, desse modo, uma interpretação imanente do que ele interpreta como gênio. A tarefa atribuída pelo filósofo para a cultura e a educação, em sua obra de juventude, no que diz respeito à necessidade de proteger e desenvolver esses grandes indivíduos ³⁵¹, mostra-se necessária em uma dinâmica educativa e cultural autêntica. Os

³⁴⁷ Ibidem, p. 142-143. § 224.

³⁴⁸ NIETZSCHE, 2011, p. 347. Fragmento XIV 16[16]238.

³⁴⁹ A educação pode tornar-se autêntica na medida em que integra o diferente, a exceção, que valoriza a individualidade. Em relação à educação de sua época, Nietzsche sentencia: “A educação: um sistema de meios que visam arruinar as exceções em proveito da regra”. (Ibidem, p. 347. Fragmento XIV 16[6]238).

³⁵⁰ Essa crença que associa o gênio a uma origem metafísica, além de injustificável racionalmente, é também considerada perniciosa para os assim considerados gênios, já que, mediante ela, os indivíduos se superestimam, não aceitam críticas a si nem às suas obras, podendo levá-los a sucumbir: “Como deixam de criticar a si mesmos, caem uma após outras as rêmiges de sua plumagem: tal superstição mina as raízes de sua força e talvez o torne mesmo um hipócrita, quando sua força o tiver abandonado” (Ibidem, loc. cit.).

³⁵¹ No sentido de proteger os grandes homens: “Ora, meus caros, vocês precisam de uma severa lição: como poderiam ainda ficar orgulhosos com o fato de que todos estes espíritos brilhantes e nobres que vocês nomearam fossem por vocês, por sua barbárie, prematuramente sufocados, usados, apagados?” (Ibidem, p. 132). No sentido de desenvolver os grandes indivíduos: “De todos os campos da superioridade intelectual, os acusadores se insurgem contra vocês: se considero todos os talentos da poesia, da filosofia, da pintura, da escultura, e não somente pelos talentos de primeira grandeza, em todo lugar vejo que não chegaram à maturidade, mas ficaram exacerbados ou prematuramente relaxados, que foram queimados ou congelados antes de florescer” (Ibidem, p. 133).

espaços que deveriam cumprir esse papel seriam as instituições de cultura, conforme sustenta Nietzsche³⁵². De acordo com o filósofo, os gênios se desenvolveram apesar da cultura moderna, não receberam apoio da mesma, ao contrário, foram em grande medida rejeitados. Nietzsche questiona a maneira como os modernos lidam com os grandes criadores: Schiller, por exemplo, que deveria ter sido um grande mestre, o *verdadeiro guia* dos jovens em direção à cultura autêntica, aquele que os levaria ao mundo da arte e a encontrar a sabedoria da antiguidade, foi “[...] destruído prematuramente pela resistência de um mundo estúpido”³⁵³. Para que esses grandes homens mostrem todo o seu brilho, tornam-se necessárias condições favoráveis. Esse brilho, longe de atender a um fim meramente vaidoso e egoísta – por mais que tais inclinações também participem na efetivação dos grandes indivíduos – aponta para a própria compreensão de cultura autêntica, como sendo aquela em que o homem pode ir além dos interesses de sobrevivência. Nessa cultura, as realizações humanas se tornariam frutos de capacidades lapidadas e lançariam para mais longe a estaca dos limites antes traçados pela humanidade. Nesse sentido, uma educação que favoreça o desenvolvimento de indivíduos raros e criadores impulsiona a própria cultura no sentido da excelência, da autenticidade.

Tão necessário quanto favorecer o desenvolvimento desses grandes indivíduos, o surgimento do gênio em cada um também se efetiva enquanto tarefa educativa e cultural de primeira grandeza. Essa proposta poderia ser considerada, à primeira vista, como uma maneira massificante de compreender a filosofia nietzschiana, já que esse despertar criativo estaria ao alcance de todos aqueles que buscassem desenvolver, em si mesmos, o próprio gênio. No entanto, esse despertar exige um cultivo, um esforço contínuo, que somente se concretiza naqueles que estão dispostos a trilhar um árduo percurso, a transitar por uma educação de si rumo à grandeza, à singularização. Essa dinâmica, em muitos momentos, vai contra o próprio indivíduo, no que ele possui de posição e inautêntico.

Nesse ponto, compreendemos mais plenamente o sentido aristocrático atribuído por Nietzsche à educação, qual seja, a de cultivar a *nobreza de espírito*. No que diz respeito à educação como um todo, a questão não tem a ver com a outorga de rótulos de genialidade ou de critérios seletivos extremamente rigorosos. O sentido de nobreza que o filósofo sustenta parece dizer respeito ao caminho que cada um percorre em sua própria vida através de seus interesses, habilidades e esforços próprios.

³⁵² Quando Nietzsche critica a maneira como os gênios são tratados na modernidade (Goethe, Schiller, Lessing, Beethoven), ele afirma ser necessário criar instituições para a cultura para que possam abrigar e desenvolver o gênio: “É a isto que me refiro, quando reivindico estabelecimentos para a cultura e quando acho lamentável o estado daqueles aos quais se dá agora este nome.” (NIETZSCHE, 2013, p. 133).

³⁵³ Cf. *Ibidem*, p. 127.

Nietzsche reivindica a necessidade de uma educação primorosa como exigência para o surgimento da grandeza na humanidade. Para além de qualquer compreensão metafísica sobre a origem dos grandes indivíduos, surge, enfim, a possibilidade por um interesse genuíno pela educação, já que, por meio de uma dinâmica educativa autêntica, os seres humanos podem se tornar grandiosos. Faz-se necessário ir além do seguinte raciocínio entranhado no senso comum: grandes indivíduos aparecem em todas as épocas, mesmo quando as condições sejam desfavoráveis. Considera-se, a partir daí, de forma injustificada e vulgar, que se trata de um milagre a aparição de tais seres.

Mas até agora todos creem ainda na educação milagrosa: viram que os homens mais fecundos, mais poderosos se originaram em meio a grande desordem, objetivos confusos, condições desfavoráveis, como poderia isto suceder normalmente? Hoje se começa a olhar mais de perto, a examinar mais cuidadosamente também esses casos: ninguém descobrirá milagre neles. Em condições iguais, inúmeras pessoas perecem continuamente, mas o indivíduo que se salva torna-se habitualmente mais forte, porque suportou tais condições ruins mediante uma indestrutível força inata, e ainda exercitou e aumentou essa força: eis como se explica o milagre³⁵⁴.

Em outras palavras, uma interpretação coerente sobre os grandes homens demonstra a necessidade de uma educação primorosa para que não haja tanto desperdício de indivíduos fecundos. Nesse mesmo aforismo, Nietzsche pontua algumas prerrogativas inerentes a uma educação que já não crê em milagres: 1) a compreensão da energia herdada pelo indivíduo, 2) de que modo uma nova energia pode ser inflamada nele, e 3) como sintonizar o indivíduo às exigências da cultura, de modo que essas não destruam a sua singularidade. O desenvolvimento das forças do educando e a sua canalização para fins superiores configuram-se como tarefa de uma educação genuína. O alcance da harmonia entre a singularidade e as exigências sociais da cultura torna-se igualmente incumbência de uma educação autêntica.

O indivíduo demonstra preferências e habilidades tendo em vista a sua singularidade. Uma educação inautêntica busca a adequação a uma norma estabelecida, à qual todos devem se ajustar. Assim, esse processo procura atingir a homogeneização de todos, a igualação dos homens. Por outro lado, a dinâmica educativa proposta por Nietzsche leva em consideração aquilo que o homem traz consigo de próprio, demonstra a necessidade de perceber a maneira de cada um expressar as suas forças. A partir disso, a educação ainda inflama no indivíduo o desenvolvimento de novas competências e maneiras diferentes de lidar com o já conhecido. Sendo assim, uma atividade educativa autêntica é individualizada, torna-se preciso considerar o que é peculiar no homem. Compete a ela, ainda, proteger a singularidade, possibilitar que as

³⁵⁴ NIETZSCHE, 2013, p. 153. § 242.

incumbências da cultura não destruam o que é único em cada homem. Sendo assim, a educação que Nietzsche propõe somente se torna exequível caso a manifestação única de cada indivíduo seja compreendida em sua riqueza, é através dela que o cultivo se realiza.

Uma dinâmica educativa autêntica não espera, da providência divina, alguma contribuição para que a cultura possa fomentar a grandeza na humanidade. O aprofundamento das condições do indivíduo torna-se uma questão fundamental no sentido de fortalecê-lo. “Que meios existem para torná-lo *relativamente forte*, de modo que ao menos se afirme e não pereça inutilmente?”³⁵⁵ Como possibilitar que os indivíduos não sejam tragados pela estupidez de sua época de modo a tornar possível uma criação autêntica, apesar de toda a apatia reinante na modernidade e, ainda, na atualidade? Como estimular o homem rumo à sua superação? Conforme o pensamento nietzschiano, tais questionamentos tornam-se centrais em uma dinâmica educativa que contribua para o surgimento de uma cultura superior.

Nietzsche indica uma maneira de avanço do homem através de uma educação que não visa a produção do homem corrente, mas que almeja o aparecimento de indivíduos raros e fecundos:

No caso do indivíduo, a tarefa da educação é a seguinte: torná-lo tão firme e seguro que, como um todo, ele já não possa ser desviado de sua rota. Mas então o educador deve causar-lhe ferimentos, ou utilizar os que lhe produz o destino, e, quando a dor e a necessidade tiverem assim aparecido, então algo de novo e nobre poderá ser inoculado nos pontos feridos. Toda a sua natureza o acolherá em si mesma e depois, nos seus frutos, fará ver o enobrecimento³⁵⁶.

Uma educação autêntica, nesse sentido, compreende o indivíduo como alguém em constante desenvolvimento, que pode modificar a sua condição atual. Alguém considerado medíocre, em um determinado momento, pode despontar, ir adiante e surpreender, inclusive, a si mesmo. A atividade educativa teria como prerrogativa possibilitar ao educando a compreensão de si e de suas realizações como obras inacabadas em vias de serem melhoradas e fortalecidas dependendo do seu esforço. Uma pergunta ainda nos persegue: mas como o indivíduo compreende a sua própria rota? Para onde ele vai se encaminhar? O seu percurso seria aquele traçado de antemão pela educação e cultura de seu tempo?³⁵⁷ Nietzsche

³⁵⁵ NIETZSCHE, 2013, p. 147. § 230.

³⁵⁶ Ibidem, p. 143. § 224.

³⁵⁷ Miguel Angel de Barrenechea considera que a educação assume importância central no pensamento de Nietzsche, já que, mediante ela, pode-se pensar e modificar os valores que norteiam indivíduos e sociedade. “A alternativa nietzschiana para a sociedade é eminentemente axiológica, educativa: essa alternativa consiste em acometer a tarefa de reeducar a humanidade, de apresentar novos parâmetros. É preciso, então, refundar o ‘para onde’ e o ‘para quê’ da humanidade.” (BARRENECHEA, 2014, p. 92). No caso específico da dissertação, apontamos a importância da singularidade nas reflexões de Nietzsche como um valor importante para a educação, tendo em vista uma dinâmica educativa autêntica.

compreende que cada indivíduo pode realizar o que lhe é mais próprio e único. Nesse sentido, essa dinâmica educativa, que impulsiona cada um a se expandir e a criar, somente pode ser justificada se estiver plenamente enraizada na singularidade, na criação do seu caminho único e peculiar.

3.3 Uma educação impulsionadora da singularidade

Analisamos, nesse item, a necessidade de uma educação que propicie o desenvolvimento da singularidade. Uma educação que cultive o que é genuíno em cada indivíduo precisa também da disciplina para que se torne possível. Essa dinâmica está em sintonia com a natureza e configura-se como uma unidade que indica o caminho para se alcançar uma cultura autêntica. Como ponto de partida para essa análise, consideramos as reflexões do item precedente, no que diz respeito à maneira como Nietzsche compreende o surgimento de uma individualidade criadora, sem outorgar qualquer importância à metafísica. Por esse viés, retomamos as reflexões nietzschianas sobre a educação na primeira etapa de sua obra, tendo em vista uma perspectiva imanente, desprovida de qualquer conotação metafísica.

Nietzsche, em sua *Terceira consideração intempestiva*, concentra-se na temática da educação, apontando para a necessidade de uma educação de si. O tipo de formação apresentado na *Terceira consideração intempestiva: Schopenhauer educador* (2011) prioriza a libertação do homem frente aos condicionamentos da sociedade moderna, para que ele possa ultrapassar o “[...] comportamento indiferente das mercadorias fabricadas em série [...]”³⁵⁸. Sendo assim, a educação inspirada no pensamento nietzschiano encontra-se não contrária de um processo pedagógico pautado em um modelo fixo, cuja função é homogeneizar a vida dos educandos.

Uma educação autêntica tem como pedra de toque a libertação de todo aparato que submete o pensar e o agir humano, possibilitando ao indivíduo um comprometimento com o desenvolvimento de sua singularidade. O sentido traçado do que seja singularidade opõe-se à concepção de identidade entendida como essência, finalidade última a ser alcançada ou como algum substrato que estaria por detrás das aparências³⁵⁹. Não faria sentido, na concepção em

³⁵⁸ NIETZSCHE, 2011, p. 162.

³⁵⁹ “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

análise, pretender encontrar um ser idêntico a si mesmo que residiria em algum substrato fixo ou no interior do homem. Ao contrário, a singularidade surge da construção e do cultivo de alguém que está em devir permanente e, para desenvolvê-la, torna-se necessário que o homem se reconheça em sua unicidade³⁶⁰.

Em *Schopenhauer educador*, Nietzsche constata que a maioria dos homens permanece escondida atrás de costumes e opiniões e não ousa cultivar a singularidade. O filósofo diagnostica a preguiça como uma forte motivação para essa atitude, apresentando-se como característica comum aos diversos povos e países. Segundo o pensador, há outra hipótese para esse tipo de comportamento dos homens: os diversos povos são timoratos, dito em outros termos, medrosos, receiam errar.

Desse modo, Nietzsche indaga sobre os motivos que levam o homem a permanecer passivo e subserviente: “Mas o que obriga o indivíduo a temer o seu vizinho, a pensar e agir como animal de rebanho e não se alegrar consigo próprio?”³⁶¹. Encontramos, nessa pergunta, algumas questões que merecem ser explicitadas: 1) o temor diante do vizinho, típico de alguém que se ocupa exaustivamente com a opinião alheia e, com isso, não consegue viver a sua vida a partir de si mesmo, dos seus próprios valores e convicções; 2) pensar e agir como *animal de rebanho*, metáfora significativa que sinaliza para uma maneira corrente de lidar com o mundo, uma forma de submissão do homem frente às exigências de uma coletividade que o impede de seguir o seu próprio caminho; 3) o homem, nessa condição, não seria capaz de se alegrar consigo mesmo, já que o seu interesse consiste em corresponder a um modelo de conduta pré-estabelecido. A propensão à preguiça é a resposta encontrada. Trata-se de um acomodamento covarde diante do desafio de desenvolver a singularidade, de uma forma de escravidão que o homem impõe a si mesmo, tanto em relação ao pensamento, quanto à ação.

A libertação do homem começa através de uma educação de si que o conclama a dar ouvidos às suas tendências mais genuínas que lhe dizem que ele é único e irrepitível. Nesse sentido, a singularidade é compreendida como condição acessível a todos os indivíduos, mas que necessita ser cultivada mediante uma educação autêntica. Cada um se revela como um ser único, característica que engloba as sutis oscilações do pensamento e o movimento inusitado de cada músculo. Como *milagre irrepitível*, o homem compreende que “[...] é belo e digno

máscaras. Por trás de cada máscara, há sempre muitas outras máscaras; por trás de cada pele, muitas outras peles”. (DIAS, 2003, p 68, grifo da autora).

³⁶⁰ Nietzsche, ao referir-se ao homem como “milagre irrepitível”, menciona “[...] que ele é belo e digno de consideração segundo a estrita coerência de sua unicidade [...]” (NIETZSCHE, 2011, p. 162). A unicidade é, desse modo, imanente a cada indivíduo, relaciona-se ao que o difere dos demais e ao que lhe confere unidade.

³⁶¹ Ibidem, p. 161.

de consideração segundo a estrita coerência da sua unicidade, que ele é novo e incrível como toda *obra da natureza* e de nenhuma maneira tedioso”³⁶².

Se o homem é único, independente do que ele faça ou pense, o que o leva a se comportar como um objeto ou mercadoria fabricada em série? Nesses movimentos padronizados há uma renúncia de si, um exílio de si mesmo, já que agir como um autômato pressupõe a rejeição do que é inalienável, a saber, a sua singularidade. Essa negação do que é próprio advém dos condicionamentos da época em que o homem está inserido. Esse homem se submete às circunstâncias históricas que não prezam pela sua independência, mas pela obediência às opiniões já estabelecidas³⁶³.

A singularidade, como processo de criação de si, é condição inerente a todo homem e, no entanto, torna-se necessário um despertar. Nesse sentido, a proposta nietzschiana sugere o reconhecimento da própria unicidade, da afirmação incondicional de si como original, único. Somente a partir daí faz-se possível a educação como *verdadeira emancipação*, compreendida como educação de si.

É importante destacar que, nesse despertar, o indivíduo precisa participar de maneira ativa para que ele extirpe de si as opiniões alheias e se reconheça como singular. Tal dinâmica consiste em um fluxo vital que não se estaciona após o reconhecimento de si como único, uma vez que se torna necessária uma permanente modificação no pensar e no agir. De acordo com essa perspectiva, a própria vida é experimentada em seu devir incessante, como jogo de forças que recomeça a cada instante.

O indivíduo que emerge nessa dinâmica educativa singularizada busca a sua própria arte de viver. Nietzsche estabelece um nexo entre a singularidade e a vida em conformidade com o próprio ser humano, questionando toda educação e cultura que inibem o homem de realizar aquilo que lhe é mais próprio. Somente vivendo de uma maneira autêntica, a existência tem sentido. O homem livre seria aquele que legisla sobre a sua própria vida: cria a sua lei e a sua medida. A vivência de cada homem como ser único pressupõe ainda uma responsabilidade sobre si mesmo, e de uma maneira tão radical que tornaria um erro deixar de lado a vida em função de estatutos reconhecidos que pretendem asfixiar a liberdade humana:

³⁶² Ibidem, p. 162.

³⁶³ “E mesmo que se diga, com razão, do preguiçoso que ele mata o tempo, será preciso ocupar-se seriamente, de uma vez para sempre, com matar o tempo de uma época que coloca sua salvação nas opiniões recebidas [...] é preciso apagar este tempo da história da autêntica emancipação da vida.” (NIETZSCHE, 2011, p. 163). Nessa passagem, Nietzsche compreende o homem enquanto obra da natureza, sendo que essa característica o recoloca num outro patamar: como mais um ser gerado e desenvolvido na natureza. Enquanto obra da natureza o homem se reconhece como incrível e único.

Mas ainda que o futuro não nos deixasse qualquer esperança, a singularidade da nossa existência neste momento preciso é o que nos encorajaria mais fortemente a viver segundo a nossa lei e conforme a nossa própria medida: quero falar sobre este fato inexplicável de vivermos justamente hoje, quando dispomos da extensão infinita do tempo para nascer, quando não possuímos senão o curto lapso de tempo de um hoje e quando é preciso mostrar nele, por que razão e para que fins aparecemos exatamente agora. Temos que assumir diante de nós mesmos a responsabilidade por nossa existência, por conseguinte queremos agir como os verdadeiros timoneiros desta vida, e não permitir que nossa existência pareça uma contingência privada de pensamento³⁶⁴.

Nietzsche convida-nos a assumir a responsabilidade por nossa própria educação, mais que isso, pela nossa própria existência, num sentido encarnado, visceral. O pertencimento a um grupo ou a um conjunto de preceitos estabelecidos não basta, torna-se necessário que a condição singular legisle.

O homem é singular e o momento em que se participa da vida é agora. É no instante que se efetiva a educação de si mesmo, um cultivo que envolve os diversos aspectos da vida em sua transitoriedade. O processo se configura em seu caráter ativo, exige do ser humano tomar as próprias rédeas de sua existência. E haveria alguma garantia? Nenhuma, e, ainda assim, essa seria uma maneira recomendável de lidar com a vida. O que está em jogo não se refere a um saldo previsível de resultados satisfatórios que justificam as diversas experiências individuais. Lançar-se à experiência singular requer um desembaraço em relação ao que é elogiado ou censurado socialmente. O sentido da vida está nela mesma, na própria experimentação. Uma vida afirmativa se efetiva, assim, em um constante arriscar-se, “[...] até porque, no melhor ou no pior dos casos, sempre a perderemos.”³⁶⁵. A proposta educativa em análise incide, nesse sentido, em aceitar todos os aspectos da existência, dos felizes aos sombrios, e viver integralmente. A multiplicidade que caracteriza a existência torna-se palatável, já que a busca aqui não é por uma salvação desesperada ancorada em uma verdade única e obrigatória. Seguindo esse raciocínio, viver perigosamente pode ser uma boa indicação para os que não se contentam com um modo de vida conformista.

O percurso educativo, cujo pilar é a singularidade, pressupõe um constante deslocamento, uma compreensão oposta a toda fixação ou rigidez. A profissão agora exercida, o lugar habitado, as opiniões que hoje são consentidas, tudo isso é mutável e, quem sabe, não é o mais aconselhável de ser mantido da mesma forma, tendo em vista o ser único que somos. A superação proposta, que consiste em ir além das considerações correntes sobre fixidez e imutabilidade em relação ao homem, justifica-se ao levarmos em consideração que não

³⁶⁴ NIETZSCHE, 2011, p. 163-164.

³⁶⁵ Ibidem, p. 164.

haveria uma essência interior a ser descoberta: “[...] se a lebre tem sete peles, o homem pode bem se despojar setenta vezes das sete peles, mas ainda assim não poderia dizer: ‘Ah, enfim, eis o que tu és verdadeiramente, não há mais invólucro’”³⁶⁶. Não existe, para Nietzsche, uma essência no interior do homem a ser encontrada e, nesse sentido, as diversas tentativas de fixar uma identidade humana como sendo a verdadeira, a correta, estariam fadadas ao fracasso. Se pudermos falar de uma identidade, que seja defensável filosoficamente. Seguindo as considerações precedentes, ela seria pensada como movimento incessante, como fluxo contínuo. Quer dizer, seria uma “identidade não-idêntica”, que difere de si, transforma-se.

A dinâmica educativa em questão, ao se atentar para a singularidade e para a compreensão de uma identidade humana sem essência e fluindo continuamente, procura favorecer o desenvolvimento do indivíduo sem um modelo rígido sobre o que ele *deve* se tornar. É importante compreender que cada um se apropria dos conteúdos e valores educacionais de uma maneira única. Se conseguirmos levar esse pensamento adiante, então, teremos que considerar a relevância das experiências de cada estudante, a sua maneira própria de interpretar o mundo. Mais do que transmitir conhecimentos, a escola deveria estar preparada para que haja um profundo entrelaçamento entre o indivíduo e a sua própria educação, uma dinâmica que precisa fazer sentido na vida desse estudante, que é compreendido como alguém que possui preferências e gosto, tem a sua história, está inserido em um contexto. A educação lida com a preciosidade que se manifesta em cada um. Torna-se necessário possibilitar a fluência do que é único no homem, as diferenças que o constituem precisam ser afirmadas como flores em perpétuo desabrochar³⁶⁷.

O procedimento apontado, em busca de um aprimoramento de si, exige um cultivo constante como tarefa genuinamente educativa. Torna-se necessário desfazer-se das virtudes de rebanho, triunfar sobre tudo aquilo que faz do homem alguém incapaz de viver fecundamente. Requer uma ousadia que consiste em ser ele mesmo, que possibilite ao indivíduo seguir o seu caminho de maneira original e criativa. Ao abordar as implicações de uma educação inspirada nas reflexões nietzschiana, Rosa Maria Dias salienta:

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 do homem é ousar ser ele mesmo. É preciso triunfar sobre si mesmo, isto é, sobre a

³⁶⁶ NIETZSCHE, 2011, p. 165.

³⁶⁷ Roberto Machado, em seu livro *Deleuze, a arte e a filosofia* (2009), dedica um capítulo intitulado *Nietzsche e a repetição da diferença* para elucidar a relação entre Nietzsche e Deleuze. Nesse momento, Machado atribui importância primordial à diferença para se compreender a proximidade entre ambos os filósofos: “O que é afirmado é a diferença, o múltiplo, o acaso, o devir [...] ‘É no elemento da diferença que a afirmação se manifesta e se desenvolve como criadora’” (MACHADO, 2009, p. 100-101).

natureza que lhe foi inculcada e o tornou inepto para a vida. Para Nietzsche, não há espetáculo mais hediondo do que ver um homem que se despojou do seu “gênio”, do seu ser criador e inventivo. Falta-lhe medula. Só tem fachada. Assemelha-se a um ‘fantasma da opinião pública’ [...] ³⁶⁸.

Percorrer um caminho diferente, para além do que foi referendado socialmente, não se efetiva, no entanto, como uma tarefa fácil. Há uma tradição enraizada no homem que dificulta ser ele mesmo. Para que essa incumbência seja exequível, faz-se preciso, conforme salientado por Nietzsche, vencer a confortável preguiça daqueles que se curvam à opinião pública. Entretanto, como vencer esse inimigo que reside no próprio indivíduo?

Essa vitória é alcançada através de uma educação de si. De acordo com o pensamento de Nietzsche, torna-se necessário um esforço contínuo que possibilite ao homem trilhar o seu próprio caminho, um esforço conquistado mediante a disciplina e o hábito. No sentido de realçar o compromisso com uma educação autêntica, Nietzsche mobiliza uma interessante metáfora que pode elucidar essa questão: *aprender a marchar*. A marcha ³⁶⁹ surge, nesse sentido, como uma forte imagem que relaciona a dinâmica educativa com o aspecto da dureza, do exercício árduo inerente a uma vida de descobertas e desafios. Nietzsche compreende a atividade educativa como arte em elaboração permanente, uma dinâmica que se realiza mediante um esforço contínuo.

Essa imagem refere-se também ao aprendizado da língua materna, já que para Nietzsche é pelo caminho da língua que se pode alcançar uma cultura verdadeira: “[...] é preciso, ao preço de longas pesquisas e de longas lutas, alcançar a via por onde marcharam os nossos grandes poetas, para perceber com que leveza e beleza eles marcharam e com que inaptidão e grandiloquência os outros os seguiram” ³⁷⁰. Entretanto, cultivar a língua não significa torná-la estanque, já que a mesma é constantemente reinventada ³⁷¹. Desse modo,

³⁶⁸ DIAS, 2003, p. 67.

³⁶⁹ “Todos aqueles cujos esforços são de fato sérios devem experimentar aqui a mesma impressão daquele que na idade adulta, por exemplo, como soldado, foi obrigado a aprender a marchar [...]” (NIETZSCHE, 2011, p. 90).

³⁷⁰ NIETZSCHE, 2011, p. 89.

³⁷¹ É importante frisar que há uma diferença entre conceder importância ao cultivo da língua materna e a crença na estrutura da língua como algo imutável e, até mesmo, transcendente ao seu uso propriamente. Inclusive, Nietzsche vai examinar essa cristalização metafísica da gramática em sua obra de maturidade, considerando que ela somente se torna possível através de um pensamento metafísico. José Julião analisa a maneira como o filósofo relaciona gramática e metafísica: “Desse modo, a gramática opera com entidades metafísicas [...]. É a ficção que existe uma linguagem, enraizada na estrutura do sujeito, que permite a codificação da pluralidade constitutiva do mundo, em um código reduzido de sinais.” (JULIÃO, 2000, p. 107). Esses códigos de sinais, continua Julião, conduz o homem à falsa compreensão de que é possível controlar o mundo. Nesse sentido, cultivar a língua não significa compreendê-la metafisicamente. A própria língua é constantemente reinventada, está em fluxo e não há um substrato essencial por detrás dela. Segundo o pensamento nietzschiano, a linguagem, de um modo geral, pode ser compreendida como uma maneira de reduzir o múltiplo a um conjunto de códigos limitados, no entanto, essa operação é necessária na medida em que possibilita uma vida enriquecida com novos

uma educação autêntica compreende a língua em seu devir e concede um valor destacado ao seu cultivo. Há, desse modo, uma ligação intrínseca entre a marcha e a língua. A esse respeito o filósofo expressa que “[...] a cultura começa por um caminhar correto das línguas [...]”³⁷². Todavia, a maneira como Nietzsche desenvolve o seu pensamento a respeito da marcha possibilita pensar diversos aspectos do procedimento educativo elaborado pelo filósofo, uma vez que tal imagem engloba reflexões a respeito da disciplina, do hábito, da obediência, da superação de si. Compreendemos que, através de um exame sobre o aprendizado da marcha, encontramos um ângulo primoroso a respeito do pensamento nietzschiano sobre a educação.

Ao dialogar com essa importante imagem, pontuamos que aprender a marchar se efetiva de maneira dura e até desconfortável. Conforme salienta o filósofo, no início teme-se pelo rompimento das fibras, no entanto, com o tempo, o que era apenas movimentos artificiais se torna uma segunda natureza, executada com segurança, força e acompanhada de um certo garbo. A amplitude dessa imagem se estende a toda educação e também a toda a cultura. O ensinamento que Nietzsche extrai daí refere-se a um aspecto necessário nesse processo, em uma sentença: a “a cultura verdadeira e autêntica [...] é, sobretudo, obediência e hábito.”³⁷³. No entanto, não se trata de qualquer tipo de disciplinamento. O sentido dessa dinâmica justifica-se quando impulsiona o indivíduo a uma constante educação de si que aponta para uma cultura autêntica. Nesse sentido, essa metáfora se expande e abarca todo o procedimento educativo. Longe de expressar uma atitude simplória de belicosidade, ela mostra com fidelidade que, dentro da dinâmica da vida, os combates são necessários e caso um indivíduo ou um povo³⁷⁴ queira percorrer uma via para além da barbárie em direção ao genuíno e singular, torna-se preciso não ser complacente consigo mesmo e vencer inimigos imobilizadores.

Tendo como base que uma atividade educativa autêntica pressupõe o cultivo da singularidade, faz-se necessário compreender um aspecto importante sobre a marcha: ela se associa à figura do *guerreiro* e não com a do *soldado* propriamente. Em *Assim falou Zaratustra* (2008), no capítulo intitulado *Da guerra e dos guerreiros*, o soldado configura-se

sentidos advindos daí. A utilização desses códigos, quando aprimorados mediante um cultivo efetivo, possibilita o advento de uma cultura autêntica.

³⁷² NIETZSCHE, 2011, p. 90.

³⁷³ Ibidem, p. 91.

³⁷⁴ Em se tratando de uma educação formal, a imagem da marcha se mostra muito fecunda. No contexto específico do ensino da língua, é fundamental que se efetive uma postura que vá além de uma visão utilitária de seu conteúdo, que torne a língua uma obra de arte e, permanente aprimoramento; em se tratando da educação, que os quatro egoísmos – os interesses econômicos, estatais e científicos e o cultivo de uma pretensa bela forma – não a inviabilizem, mas antes, que ela possa se concretizar como dinâmica artística vital rumo a uma cultura autêntica, cultura compreendida como unidade de estilo artístico.

como um homem massificado e cuja obediência o leva à simples repetição, ao passo que no guerreiro a sua obediência consentida está relacionada à superação do homem³⁷⁵. O guerreiro, desse modo, enfrenta as diversas peijas ao longo da vida, tendo como horizonte um cultivo de si que torne possível ir além do comum e padronizado, está em um sentido contrário ao do homem corrente em sua mera procura por conforto e tranquilidade. Nesse sentido, uma educação autêntica busca acordar o guerreiro em cada um e, assim, que o indivíduo ouse ser ele mesmo e a superação de si seja constante.

Obediência e hábito são compreendidos por Nietzsche como necessários quando submetidos à configuração geral de uma cultura efetiva, quer dizer, *ao governo da arte*³⁷⁶. O tipo de disciplina vinculada à proposta de uma educação autêntica tem como função tornar o homem senhor de si mesmo e caracteriza-se como um ordenamento eminentemente artístico, em contraposição ao disciplinamento instituído pela modernidade que direciona o homem rumo à massificação e à servidão. Nietzsche sustenta que esse processo seria caracterizado como *disciplina artística*³⁷⁷, o que está em perfeita sintonia com a concepção desenvolvida pelo filósofo em *O nascimento da tragédia* (2007) de que a vida somente pode ser justificada como *fenômeno estético*³⁷⁸.

Uma educação autêntica, desse modo, somente se concretiza quando está presente a disciplina, que se mostra importante em qualquer empreendimento humano grandioso – na vida individual, no âmbito propriamente educacional, na arte, na filosofia, na ciência. Ela se mostra de grande valor, inclusive, após o término da escolarização obrigatória, já que acompanha o indivíduo em toda a sua jornada existencial. Essa atividade vital possibilita ao homem assenhorear-se de sua razão, de seus afetos, de seu corpo, de modo a tornar possível uma *vida como obra de arte*³⁷⁹.

³⁷⁵ “Vejo muitos soldados; desejaria ver muitos guerreiros! ‘Uniformes’ chama-se à roupa que trajam: oxalá não seja uniforme o que escondem lá dentro! [...] Que o vosso amor à vida seja amor à vossa mais excelsa esperança; e que a vossa mais excelsa esperança seja o mais excelso pensamento da vida! Mas o mais excelso pensamento da vida, deveis deixar que eu ordene a vós – e reza: ‘o homem é algo que deve ser superado! Vivei, assim, a vossa vida de obediência e de guerra! Que importa viver muito tempo? Que guerreiro quer ser poupado?’” (NIETZSCHE, 2008, p. 73-74).

³⁷⁶ Nietzsche salienta que “A cultura é a vida de um povo submetida ao governo da arte” (Idem, 2000a, p. 147). É importante ressaltar que, quando Nietzsche relaciona a cultura com a arte, o sentido não está confinado em um modelo de arte enclausurado em galerias, teatros, museus e demais espaços delimitados, mas, antes, é a própria vida como obra de arte que aflora das reflexões do filósofo.

³⁷⁷ Cf. NIETZSCHE, 2011, p. 150.

³⁷⁸ Nietzsche afirma a esse respeito: “[...] só como fenômeno estético podem a existência e o mundo justificar-se eternamente”. (Idem, 2007, p. 44).

³⁷⁹ Ressalto a importância do livro *Nietzsche: vida como obra de arte* (2011), de Rosa Maria Dias. Nessa obra, a autora compreende a necessidade da disciplina no cultivo de uma vida como obra de arte: “Para curar o homem da contradição fisiológica de si, que define o homem moderno e que é um sintoma de degenerescência, Nietzsche propõe uma severa disciplina, uma disciplina de ferro como um método para reforçar um grupo de

Nesse sentido, podemos pensar na própria educação como obra de arte à medida que a sua dinâmica seja direcionada artisticamente. Para que isso seja possível, a arte deveria deixar de ser secundária e tornar-se protagonista. Desse modo, a maneira de ordenamento da educação precisaria abandonar o modelo homogeneizante e que considera o homem abstratamente, para compreender a atividade educativa em seu aspecto artístico, sensível. Os conteúdos escolares de um modo geral e a maneira de abordá-los são vistos, dessa forma, como instrumentos para se criar experiências educativas ricas e esteticamente cultivadas.

O homem que aprendeu a marchar segue, então, o seu caminho em direção à singularização. Mobiliza-se através de seu próprio esforço para a realização do que lhe é mais próprio e genuíno, através de um percurso inédito e experimental:

Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu. Certamente, existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não perguntes nada, deves seguir este caminho³⁸⁰.

Essa vereda autêntica torna-se transitável quando o indivíduo abandona qualquer necessidade de um mapa prévio que pudesse apontar para onde ir, de uma finalidade última a ser alcançada. O sentido de uma educação de si, legitimada na singularidade, efetiva-se mediante uma abertura concedida à experiência desafiadora de enxergar com os próprios olhos.

À medida que esse indivíduo se habitua a percorrer a sua senda, desenvolve-se em dois aspectos: por um lado, fortalece-se na dinâmica de se disciplinar e, concomitantemente, eleva o cultivo dessa educação de si à estatura de obra de arte, em um procedimento cuja nobreza de espírito é ressaltada. O tipo de indivíduo que está à altura do desafio educativo nietzschiano, conforme o percurso traçado na presente dissertação, efetiva-se como sendo o de um *artista-guerreiro*, alguém capaz de seguir adiante, ultrapassando os obstáculos, e de afirmar a sua vida artisticamente. Enquanto guerreiro, o indivíduo necessita aprender a arte de superar a si mesmo. Nietzsche afirma que a própria vida se caracteriza como um ininterrupto superar-se: “E este segredo a própria vida me confiou: ‘Vê’, disse, ‘eu sou aquilo *que deve*

impulsos e permitir que o ser humano chegue a ser o que é. Um homem que não quer assenhorear-se de sua ira, de seu amargor, de seu afã de vingança, de sua volúpia e procura se tornar senhor de alguma coisa é ‘tão estúpido como o lavrador que cultivava seus campos junto a uma corrente bravia, sem proteger-se dela’.” (DIAS, 2011, p. 125).

³⁸⁰ NIETZSCHE, 2011, p. 164.

sempre superar a si mesmo’.”³⁸¹. Esse tipo de indivíduo, capaz de se realizar enquanto artista de uma obra existencial sempre inacabada, de uma singularidade que se lança ao mar sem uma âncora salvadora, não procura mais por uma essência em seu interior. Se podemos falar de alguma bússola nessa viagem, ela aponta para o que está além de si mesma, como uma necessidade constante de seguir adiante: “Pois tua essência verdadeira não está oculta no fundo de ti, mas colocada infinitamente acima de ti”³⁸².

Torna-se importante destacar a relevância do aspecto artístico para Nietzsche. Mesmo quando um indivíduo como Napoleão Bonaparte é considerado genial, ele somente o é, conforme a interpretação do pensador alemão, porque possui um grande estilo na amplitude de horizontes em suas tarefas militares ou como estadista. Somente o poder bélico não pode distinguir ninguém da mediocridade dos modernos: na combinação entre o político e o artístico Napoleão se torna grandioso³⁸³.

A educação de si está em constante devir, a obra nunca se concretiza completamente, o esforço é ininterrupto nessa atividade. O homem utiliza de todas as suas forças no sentido de alavancar-se para acima de si mesmo. Nietzsche confere importância ao indivíduo realizador de grandes obras, no entanto, mais que criar obras e feitos significativos, o necessário é educar a si mesmo, cultivar-se através de uma dinâmica vital que leva o homem a estabelecer constantemente, para si, o seu próprio e autêntico caminho.

A educação que surge a partir das reflexões de Nietzsche não descarta sequer a importância e até a necessidade de condições *desfavoráveis*³⁸⁴ para que surja um tipo humano firme e forte. O filósofo também alude ao *cultivo* como sendo imprescindível, caracterizado pela ausência do que é excessivo e pela dureza consigo mesmo³⁸⁵. O disciplinamento é valorizado, nas diversas atividades humanas, no processo de fortalecimento e maestria no indivíduo, inclusive na arte do pensar: “[...] que todo pensador valente reconhecerá em si, desde que tenha endurecido e aguçado longamente o seu olhar para si mesmo, como deve, e esteja habituado à disciplina rigorosa e palavras rigorosas”³⁸⁶. Uma educação autêntica, nesse sentido, somente torna-se possível mediante um processo que envolve o *disciplinamento*

³⁸¹ Idem, 2008, p. 145, grifo do autor.

³⁸² NIETZSCHE, 2011, p. 165.

³⁸³ Oswaldo Giacóia Junior analisa com muita maestria a maneira como Nietzsche estabelece a relação entre o poder bélico, o político e o artístico, tendo como foco a figura de Napoleão. Giacóia ressalta que, para Nietzsche, Goethe seria o complemento necessário de Napoleão, o que confere ao aspecto artístico uma importância central. (Cf. GIACÓIA JÚNIOR, O. *Crítica da moral como política*. Disponível em <http://www.rubedo.psc.br/artigosb/crimornt.htm>. Acesso em: 15/11/2014).

³⁸⁴ Cf. NIETZSCHE, 2013, p. 160. § 262.

³⁸⁵ Cf. Ibidem, p. 160-162. § 262.

³⁸⁶ Ibidem, p. 124. § 230.

(*Zucht*) e o *cultivo* (*Zuchtung*) das forças vitais, de modo a tornar o homem capaz do grande desafio de desbravar a sua estrada³⁸⁷.

A proposta de Nietzsche a respeito de uma educação enraizada na singularidade e no cultivo do indivíduo pode fomentar uma profunda mudança de perspectiva pedagógica. No lugar de uma atividade educativa homogeneizante, o filósofo aponta para a importância de considerar o indivíduo como ele é, com a sua fragrância que nunca se repetirá. Vale ressaltar que tais reflexões sobre uma educação autêntica podem contribuir para que os educadores agucem os seus olhares e percebam cada um como é, para além dos denominados erros e acertos, com tudo aquilo que torna o indivíduo um ser irrepetível. Somente a partir da consideração do ser único em cada individualidade é que se inicia uma educação autêntica; caso contrário, toda a atividade de ensino tornar-se-á um processo de massificação.

Uma educação autêntica prolonga-se por toda a vida, não se reduz ao ensino propagado nas instituições formais de ensino. Nesse sentido, uma das consequências frutíferas dessa educação incide em cultivar a necessidade do aprimoramento nos diversos domínios da existência, independentemente de estar ou não matriculado em uma escola ou universidade. Esse cultivo efetiva-se quando o indivíduo se assume como singularidade, leva em consideração as suas preferências, o seu gosto e decide a maneira como quer viver a partir dos seus próprios critérios, em um constante intercâmbio com as circunstâncias da vida. Nietzsche convida cada um a educar a si mesmo, a tornar o seu próprio mestre na arte de viver.

No entanto, essa educação sugerida não está necessariamente em contradição com as prerrogativas inerentes a uma instituição de ensino. Isso significa que os ensinamentos de Nietzsche podem contribuir efetivamente para que a escola e a universidade se tornem espaços em que o indivíduo se exercite e crie a sua maneira própria de existir. Para que essa dinâmica se torne possível, é preciso modificar a maneira habitual de compreender o sentido da educação: de um procedimento que visa adequar o educando mediante um padrão rígido no qual todos devem se enquadrar para uma postura que confere importância central à singularidade. Essa perspectiva concede proeminência à apropriação única de cada discente, a maneira peculiar do indivíduo lidar com a aprendizagem, por exemplo, de um modo inventivo e original. O próprio conteúdo pode se modificar conforme os interesses diversos de um

³⁸⁷ Miguel Angel de Barrenechea demonstra, a partir de Nietzsche, a necessidade do cultivo e do disciplinamento no surgimento de indivíduos e grupos fortes: “Para o surgimento e consolidação das diversas características de um indivíduo, de uma classe ou de uma raça é preciso acúmulo, *disciplinamento* (*Zucht*) e *cultivo* (*Zuchtung*) de forças, as noções de *disciplinamento* (*Zucht*) e de *cultivo* (*Zuchtung*) têm um papel de destaque [...] enfatizando que a educação e a disciplina são essenciais na constituição dos grupos fortes e sadios.” (BARRENECHEA, 2014, p 79, grifo do autor).

determinado grupo e, especificamente, de um indivíduo. Nesse sentido, em se tratando de uma educação institucional, os educadores podem apostar em uma outra via na abordagem de suas respectivas disciplinas. Um professor de língua portuguesa, por exemplo, não precisa necessariamente trabalhar com textos que todos devem ler. Supondo que a questão é desenvolver o cultivo da língua materna, diversos romances e textos podem ser sugeridos e cada discente buscaria, através de seu interesse genuíno, o que mais o mobiliza. Esse tipo de abordagem educativa aponta para a importância de levar em consideração o estudante como um pesquisador, ou seja, como alguém que formula questões a partir de suas vivências, que procura se embrenhar nelas e, quem sabe, até respondê-las, mesmo que provisoriamente.

Entretanto, uma educação na ótica nietzschiana está longe de conceber o educando como alguém já maduro que determina completamente a sua atividade educativa. Se, em um sentido, conferir importância à singularidade pode direcionar a dinâmica educativa a considerar as motivações que vem dos estudantes, em outro sentido, Nietzsche considera como necessárias uma espécie de diretriz para a educação, como é o cultivo da língua materna no domínio da oralidade e da escrita. Inclusive, o filósofo sustenta que, somente levando a sério a língua, ainda se continua no caminho de uma cultura autêntica³⁸⁸. Além disso, as reflexões nietzschianas apontam para a importância de valorizar a arte e a filosofia na própria maneira de conceber a educação³⁸⁹. Nesse viés, pontuamos que pensar em uma educação autêntica requer uma ocupação mais com os valores que a norteiam, com a maneira de proceder em relação aos diversos âmbitos do indivíduo em sua relação com o mundo, do que em pensar quais seriam exatamente os conteúdos a serem trabalhados. Podemos considerar que essa dinâmica educativa não trataria o currículo como fixo e universalizável por completo, já que estamos lidando com uma educação do singular. Contudo, essas diretrizes são necessárias em uma educação autêntica, como o cultivo da língua materna, a necessidade da arte e da filosofia, que entrelaçaria a atividade educativa como um todo. Em relação à filosofia propriamente, ela seria a responsável por criar uma integração interdisciplinar que possibilite uma unidade existencial referente à vivência e à interpretação do mundo.

Assim, além de um compromisso inalienável com o único e insubstituível, a atividade educativa nietzschiana pressupõe a configuração de uma unidade. Desse modo, essa

³⁸⁸ Nietzsche salienta que grandes realizações da cultura dependem de levar a sério a língua materna, “[...] a cultura começa por um caminhar correto das línguas [...]” (NIETZSCHE, 2011, p. 90).

³⁸⁹ O filósofo das *Considerações intempestivas* propõe três critérios para se analisar a educação: a importância atribuída à filosofia, o desenvolvimento do instinto artístico e a maneira de lidar com a antiguidade greco-romana. Salientamos, nesse momento, a relevância dos dois primeiros aspectos, já que para Nietzsche, na ausência de ambos, sequer se pode considerar o terceiro. (Cf. *Ibidem*, p. 148).

dinâmica se ordena através da integração dos diversos campos do conhecimento, da prática e da teoria, assim como também das várias dimensões do indivíduo. Essa unidade no âmbito educacional somente pode ser alcançada através de uma valorização da reflexão filosófica, compreendida como capaz de integrar o todo, de lidar com as diversas facetas do conhecimento, das inumeráveis disposições humanas, com as questões profundas da existência. A filosofia aludida por Nietzsche não corresponde ao conhecimento erudito e desvitalizado, refere-se a uma dinâmica filosófica que entrelaça conhecimento e vida, a cultura e a natureza³⁹⁰. Diante de um mundo cindido pelas ramificações do conhecimento e especializações científicas, pela divisão do trabalho, a vida mesma se torna fragmentada, sendo que, para vislumbrar um caminho de integração, faz-se necessário valorizar a filosofia enquanto atividade que unifica a multiplicidade sem homogeneizá-la, que atribui sentido e valor à existência. A interdisciplinaridade impulsionada por essa atividade não é vista somente como uma possibilidade de comunicação entre os diversos campos de conhecimentos e habilidades, mas é compreendida através do alcance de uma perspectiva integral sobre a vida mediante a atividade filosófica que entrelaça tudo o que diz respeito à educação.

A dinâmica educativa pretendida por Nietzsche se efetiva como filosófica e também como artística em sua própria constituição, visa impulsionar o indivíduo para que ele se torne um criador. Esse indivíduo não está separado dos impulsos constituintes da natureza e, sendo assim, a criação artística educativa autêntica se concretiza quando perpassada por esses impulsos. Noéli Correia destaca a importância de levar em consideração os impulsos da natureza ao pensar a educação em Nietzsche:

O paradigma mais profundo que se oculta no fundo da abordagem pedagógica de Nietzsche [...] é aquele que estabelece a luta e amálgama das forças dionisíacas e apolíneas nas realizações humanas [...]. Portanto, quando se trata de considerar a formação intelectual dos indivíduos, se deve levar em conta estes impulsos [...]. Portanto, qualquer planejamento pedagógico precisa necessariamente partir desta constatação que afirma ser o pensamento produto da luta destes dois instintos que habitam nos homens e que compõem a sua ‘unidade produtiva’. Nesse sentido, o papel da educação é então libertar estas forças interiores que a natureza colocou nos homens para a sua elevação e realização [...]³⁹¹.

³⁹⁰ Noéli Correia de Melo Sobrinho, em sua introdução aos *Escritos sobre educação*, refere-se da seguinte maneira sobre a importância da filosofia em uma instituição de ensino: “A divisão do trabalho científico e a ‘atomização do conhecimento’, segundo Nietzsche, traziam como resultado a ruptura entre conhecimento e civilização, unidade que somente a filosofia com sua visão de conjunto poderia realizar, integrando o conhecimento à vida, a cultura à natureza. (MELO SOBRINHO, N. C. de. “A pedagogia de Nietzsche”. In: NIETZSCHE, 2011, p. 27).

³⁹¹ *Ibidem*, p. 41-42.

Nesse sentido, quando Nietzsche desenvolve a sua interpretação sobre a natureza a partir dos impulsos apolíneo/dionisíaco, há um ensinamento significativo sobre o papel da educação, possibilitando, ainda, pensar a criação através de um ângulo superior. O aspecto criativo inerente à educação pode ser compreendido, desse modo, através de duas atividades correlacionadas que consideram a cultura e a educação como integrantes da natureza e apontam um sentido para a atividade educativa: em um primeiro aspecto, possibilitar que o discente seja o artista de sua própria existência e, num segundo sentido, que ele se torne a sua genuína obra de arte³⁹². O primeiro está associado ao impulso da natureza, nomeado por Nietzsche como *apolíneo*, ao passo que o segundo se relaciona com o impulso também da natureza designado como *dionisíaco*. Apolíneo e dionisíaco são considerados impulsos artísticos da natureza que se manifestam independente da mediação de um artista propriamente³⁹³.

A educação, quando preza pela criação delineada apolineamente, direciona as capacidades humanas através de uma dinâmica de esculpir a si mesmo, de alguém que se individua artisticamente e cria uma maneira de viver com a exuberância que está presente no mundo do sonho. Através do impulso apolíneo, o homem estabelece a sua própria medida em sua vida, em sentido individual e coletivo, tendo como máxima a sentença *nada em demasia e conhece-te a ti mesmo*. Sob o manto de Apolo, a vida não ultrapassa o limite traçado, mantém-se delineada em contornos de beleza, torna-se digna de ser vivida e leva o homem a experimentar uma *sereno-jovialidade*. O indivíduo pode, aqui, tornar-se um *artista consumado* de sua própria vida, ao criar suas próprias regras, ao exercitar um olhar artístico diante da vida. Uma educação que priorize uma criação apolínea valoriza o cultivo da sensibilidade, do gosto próprio, de uma individuação pautada na beleza de formas e medidas ordenadas artisticamente³⁹⁴.

Por outro lado, na medida em que a educação integra a criação dionisíaca, coloca-se em suspense toda a medida e individuação e entra em cena o excessivo e o desmedido. Aqui o homem torna-se integrante efetivo da própria natureza. O homem embriagado dionisiacamente vive a vida como em um festejo, celebrando tanto a criação quanto a

³⁹² Nietzsche desenvolve esse tema em sua obra *O nascimento da tragédia* (2007). O filósofo considera que, através do impulso apolíneo, o homem torna-se um artista consumado: Nietzsche aqui leva em consideração as complexas criações artísticas que todos são capazes ao sonhar: “A bela aparência do mundo do sonho, em cuja produção cada ser humano é um artista consumado, [...]” (NIETZSCHE, 2011, p. 25). Mediante o impulso dionisíaco, o homem rompe com toda a medida e se une com a natureza em um estado de ânimo embriagado, tornando, ele mesmo, obra de arte “O homem não é mais artista, tornou-se obra de arte.” (Ibidem, p. 28).

³⁹³ A questão referente ao apolíneo e dionisíaco foi examinada no item 1.1 da presente dissertação. (Idem, 2007, passim).

³⁹⁴ Cf. Ibidem.

destruição, a dor e a alegria de existir. Entretanto, para que o indivíduo se eduque de maneira a tornar-se ele mesmo uma obra de arte dionisíaca em uma espécie de fusão cósmica, faz-se necessário não guardar somente a embriaguez. No caso de só ela imperar, pode-se cair em um estado bárbaro, selvagem, animalesco³⁹⁵. A integração do dionisíaco na educação apenas se concretiza quando o apolíneo está presente, tornam-se necessárias a lucidez e a embriaguez³⁹⁶:

Mas se a embriaguez é o jogo da natureza com o homem, a criação dionisíaca é o jogo com a embriaguez... O servidor de Dioniso deve estar em estado de embriaguez e ao mesmo tempo permanecer postado atrás de si como um observador. Não é na alternância entre lucidez e embriaguez que se encontra o estado dionisíaco, mas em sua simultaneidade³⁹⁷.

A embriaguez dionisíaca não é, necessariamente, sinônima da alteração através do uso de narcóticos, essa imagem sinaliza mais um estado de espírito de exaltação e celebração da vida. O *artista* e a *obra de arte* em sua própria vida jogam em uma relação estabelecida com os impulsos da natureza que o perpassa, o constitui e o modifica. Uma educação que interage com esses dois impulsos está em sintonia com a natureza. O indivíduo cultivado apolíneo e dionisiacamente busca um aprimoramento que o leva tanto a se individuar quanto a se tornar uno com o todo, tanto a cultivar um ordenamento referente ao corpo e aos pensamentos quanto a lidar afirmativamente com as pulsões espontâneas desse mesmo corpo. Nesse sentido, ao invés de uma educação com currículos que fragmentam e submetem o homem, seria desejável uma postura educativa que integre o corpo e o pensar de modo a possibilitar virem à tona a visceralidade constituinte do indivíduo e também o cultivo de todo o homem como ser único em devir. Desse modo, torna-se necessário pensar em um tipo de educação que possibilite ao indivíduo se desenvolver física, emocional e intelectivamente, saber lidar com os impulsos inconscientes de uma maneira criadora.

Um ensinamento importante que podemos extrair das reflexões nietzschianas, nesse viés, diz respeito à integração do dionisíaco, quer dizer, dos aspectos da vida referentes ao excessivo e até mesmo ao destrutivo. A educação que confere importância ao *pathos* dionisíaco vai conceder cidadania também ao desregramento, ao ultrapassamento de limites entendidos como partícipes da própria vida. Nesse sentido, Miguel de Barrenechea sustenta a necessidade de recuperar o que foi excluído pela cultura ocidental:

³⁹⁵ Cf. *Ibidem*.

³⁹⁶ Sobre o estado dionisíaco, tendo como perspectiva a vida como obra de arte, Rosa Maria Dias assinala: “A lucidez é o elemento de transfiguração que se introduz no dionisíaco para transformá-lo em arte. É o momento em que Apolo vem em socorro do artista, distinguindo-o, envolvendo-o no véu da ilusão, salvando-o do desejo de perder-se na vontade e de aniquilar-se no devir dionisíaco”. (DIAS, 2011, p. 91).

³⁹⁷ NIETZSCHE, 2005a, p. 9-10.

É preciso, então, conforme a interpretação nietzschiana, uma torção ou desvio do caminho já trilhado pela cultura ocidental [...] Será mister retomar o diálogo com o pensamento arcaico para reintegrar o que outrora foi cindido, excluído. É preciso [...] restaurar o noturno, o obscuro, o diferente, para recuperar o pathos dionísíaco, banido pelo racionalismo³⁹⁸.

Enfatizar a importância do exagerado incide em lidar de outra maneira com os estudantes que não se enquadram no exigido, com os *indisciplinados*, com aqueles que demonstram tendências destrutivas. Uma questão suscitada, nesse contexto, merece ser explanada: se Nietzsche sustenta a importância do disciplinamento em uma educação autêntica, não seria incompatível conferir relevância à integração da própria indisciplina? Retomando o aforismo 224 de *Humano, demasiado humano*³⁹⁹, podemos afirmar que não somente os indivíduos que conservam uma determinada cultura são importantes, mas também aqueles que a traem, que experimentam de outro modo, que ultrapassam o interdito.

Uma educação de inspiração nietzschiana não nega aspectos importantes, constituintes do homem, mas antes os integra ao conceder relevância ao diverso, ao diferente, ao estranho e, sendo assim, efetiva-se como uma educação na pluralidade. Essa educação, no entanto, não se perde diante do múltiplo. Isso porque, tal como uma cultura autêntica, ela se ordena como uma *unidade de estilo artístico*⁴⁰⁰. Quer dizer, se por um lado, uma educação autêntica abarca a multiplicidade, por outro, direciona essas forças. Surge então um grande jardim diverso em suas qualidades, mas cultivado tendo em vista a aparição e o aprimoramento de individualidades singulares e criadoras, caracterizadas como aquelas que podem fazer a diferença em um mundo que tende à homogeneidade.

Dessa forma, a unidade educativa – alcançada através da valorização de uma atividade filosófica vitalizada – necessita integrar a luminosidade e o ensombrecimento inerentes à existência: somente assim torna-se possível uma educação que se ordene através de uma unidade vital, que leve em consideração a singularidade dos indivíduos e que crie em sintonia com a natureza. Sendo assim, podemos falar em uma educação filosófica e artística que considera o homem como ele é – com suas forças e fraquezas, com alegrias e sofrimentos, com luzes e sombras –, uma dinâmica à altura do desafio de lidar com a exuberância e a precariedade da vida.

³⁹⁸ BARRENECHEA, 2014, p. 49-50.

³⁹⁹ NIETZSCHE, 2013, p. 142-143.

⁴⁰⁰ Cf. Idem, 2003, p. 35.

Essa educação pode acontecer em diversos tipos de espaços, em uma instituição de ensino considerada modelo ou mesmo naquela sem condições adequadas⁴⁰¹. Nesse sentido, uma educação autêntica não tem um ideal que lhe serve de abrigo, ela acontece quando indivíduos estão dispostos a torná-la exequível.

A autenticidade de uma educação ocorre à medida que haja uma atenção ao indivíduo em sua relação com o mundo, seja em uma instituição formal ou não formal, seja estritamente como educação de si. Essa atenção reverbera em uma dinâmica de possibilitar o cultivo de si, na criação única de uma vida rara. Cada indivíduo que não se submete aos hábitos e costumes impostos, que educa a si mesmo em direção à sua singularidade e inventividade, traz consigo os germes de uma cultura autêntica, torna-se alguém preñado de horizontes a serem descortinados, é a própria aurora de um dia por vir.

⁴⁰¹ Entretanto, vale ressaltar, essa hipótese não desconsidera a importância e até a necessidade de investimentos efetivos na educação, tanto em relação ao salário dos docentes, aos recursos disponíveis, à estrutura física, quanto em relação à metodologia utilizada, ao número de alunos por sala etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nietzsche estabelece um nexos indissociável entre *natureza*, *cultura* e *educação*, sendo que a perspectiva adotada visou compreender a educação através desse entrelaçamento. O questionamento que serviu de mote inicial para a investigação foi o seguinte: “Que tipo de atividade educativa pode contribuir no surgimento de uma cultura autêntica?”. Focamos, sobretudo, a primeira etapa do pensamento nietzschiano. Esse foi o viés trabalhado no primeiro e no segundo capítulo. Já no terceiro, partimos do primeiro período da filosofia de Nietzsche e levamos também em consideração a obra que inaugura a segunda etapa do seu pensamento, *Humano, demasiado humano* (2013). Buscamos uma compreensão a respeito do sentido da dinâmica educativa que não ficasse atrelada à metafísica presente na filosofia nietzschiana de juventude.

No primeiro capítulo, analisamos a relação entre natureza e cultura. A concepção de natureza que Nietzsche desenvolve em *O nascimento da tragédia* (2007) não é compreendida através de uma ótica idealizada, mas integra os aspectos criativos e destrutivos, luminosos e sombrios da existência. Sobre a cultura, abordamos tanto a crítica nietzschiana à cultura moderna, compreendida como antinatural, quanto o que o filósofo considera como uma cultura em sintonia com a natureza, quer dizer, uma cultura autêntica. Essa cultura autêntica é compreendida como uma *unidade de estilo artístico em todas as manifestações de um povo*, uma unidade na diversidade, que une o múltiplo sem massificá-lo.

Durante o segundo capítulo, analisamos a maneira como Nietzsche considera a educação de sua época. O filósofo analisa os ginásios e as universidades, passando também pelas escolas técnicas e pela educação primária. O filósofo conclui que a educação moderna prepara o estudante para se tornar um *homem corrente*, semelhante à moeda corrente, aquele que se submete às exigências de sua época. Essa educação não possibilita uma cultura autêntica. Os seus métodos e as suas aspirações são antinaturais. A própria cultura está condicionada pelo poder econômico, estatal e científico e, sendo assim, ela sequer pode se desenvolver rumo a aspirações elevadas.

O último capítulo foi o momento em que procuramos refletir sobre o sentido de uma educação autêntica. Esse sentido está profundamente enraizado no surgimento da grandeza na humanidade, em contraposição à mediocridade do *homem massa*. Nietzsche sugere uma educação que vise o surgimento de indivíduos inventivos, singulares e maduros: essa dinâmica educativa está em sintonia com a natureza. As individualidades cultivadas,

conforme a perspectiva nietzschiana, são capazes de se tornarem mestres em sua arte de viver, assim como de criar obras e feitos autênticos. Na medida em que o paradigma da educação se modifica – de um processo que tende à homogeneização para uma dinâmica vital que impulsiona a produção da diferença, do cultivo da singularidade em intercâmbio contínuo no mundo – pode-se ainda pensar em uma educação autêntica e, conseqüentemente, em uma cultura autêntica.

E, como proposta inspiradora da atividade educativa, apontamos um tipo superior de indivíduo que pode surgir nessa dinâmica: o *artista-guerreiro*, como sendo alguém capaz de inventar a sua própria maneira de viver e que cultiva, em si, uma firme disciplina que o permite ultrapassar obstáculos. Não propusemos um currículo novo, no entanto, buscamos tornar visível um horizonte educativo autêntico. Nesse sentido, a relevância dessa dissertação consiste em contribuir com novos olhares à prática educativa, o que pode acarretar em inflar uma nova energia nos educadores e educadores de si e, quem sabe, tornar as aulas e as vivências mais ousadas, aventureiras e autênticas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARALDI, Clademir Luís. *Nilismo, criação, aniquilamento: Nietzsche e a filosofia dos extremos*. São Paulo: Discurso Editorial e Editora UNIJUÍ, 2004.

_____. O gênio romântico no pensamento de Nietzsche. In: *Artefilosofia*, n. 6. Ouro preto: IFAC, 2009.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. La crítica nietzschiana a uma educación superficial y utilitaria. La propuesta de una formación para la vida. In: *Filosofías del buen vivir, del mal vivir y otros ensayos*. Caracas: Fondo Editorial Fundarte y Ediciones Del Solar, 2012.

_____. *Nietzsche e a alegria do trágico*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

_____. *Nietzsche e o corpo*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

_____. O aristocrata nietzschiano: para além da dicotomia civilização/barbárie. In: LINS, Daniel et al. *Nietzsche e Deleuze. Bárbaros, civilizados*. São Paulo: Anna Blume, 2004.

_____. O espaço da tragédia: lugar das intensidades e das diferenças. In: *Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche*, 1º semestre de 2013, Vol. 6, nº 1.

CAVALCANTI, Anna Hartmann. Arte da experimentação: política, cultura e natureza no primeiro Nietzsche. In: *Trans/Form/Ação*, vol. 30. São Paulo: Unesp, 2007.

DELBÓ, Adriana. Estado e promoção da cultura no jovem Nietzsche. In: *Cadernos Nietzsche*, vol. 23. São Paulo: Ed. Unijuí, 2007.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 2003.

_____. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. Um Dioniso bárbaro e um Dioniso civilizado no pensamento do jovem Nietzsche. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). *Encontros Nietzsche*. Ijuí: Unijuí, 2003a.

FREZZATTI, Wilson Antônio Junior. *A fisiologia de Nietzsche: a superação da dualidade cultura/biologia*. Ijuí: Unijuí, 2006.

JULIÃO, José N. A crítica de Nietzsche à unidade do sujeito. In: BRITO, Adriano Naves e HECK, José N. (Org.). *Interação comunicativa aproximações filosófico-linguísticas*. Goiânia Ed. UFG, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Tradução de Paulo Mevres. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GIACOIA, Oswaldo Junior. *Crítica da moral como política*. Disponível em <http://www.rubedo.psc.br/artigosb/crimornt.htm>. Acesso em: 15/11/2014.

_____. *Nietzsche X Kant: uma disputa permanente a respeito de liberdade, autonomia e dever*. Rio de Janeiro: Casa da palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2012.

GRANIER, Jean. *Nietzsche*. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2009.

LACOUÉ-LABARTHE, Philippe. *L'imitation des modernes*. Paris, Éd. Galilée, 1986.

LARROSA, Jorge B. *Nietzsche & a Educação*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LINS, Daniel. Ameríndios: o corpo como obra de arte. 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, 163-182.

MACHADO, Roberto Cabral de Melo. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

MARTINS, Ângela M. Souza. 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.

MARTON, Scarlett Zerbetto. *Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MAUPASSANT, Guy. *Bel Ami*. Tradução de Clóvis Ramallete. São Paulo: abril, 1981.

MATTÉI, Jean-François. *A barbárie interior: ensaio sobre o mundo moderno*. Tradução de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MELO SOBRINHO, Noéli Correia de. A pedagogia de Nietzsche. In: *Escritos sobre educação*. Tradução, apresentação e notas: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC- Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. *A filosofia na época trágica dos gregos*. Tradução de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2012.

_____. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *A genealogia da moral*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. *A visão dionisíaca do mundo*. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Maria Cristina dos Santos de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

_____. *Além do bem e do mal*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *Assim falou Zaratustra*. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Record, 2008.

_____. *Consideraciones intempestivas, I. David Strauss, el confessor e el escritor*. Tradução de Andrés Sanchez Pascual. Madri: Alianza Editorial, 2000a.

_____. *Cinco prefácios para cinco livros não escritos*. Tradução de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000.

_____. *Crepúsculo dos ídolos (ou como filosofar com um martelo)*. Tradução de Marco Antônio Casa Nova. Rio de Janeiro: RelumeDumara, 2000b.

_____. *Ecce homo, como alguém se torna o que é*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008a.

_____. *Escritos sobre educação*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 5. ed. – Rio de Janeiro: PUC- Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

_____. *Humano, demasiado humano*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

_____. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. *Para além do bem e do mal*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005b.

_____. *Segunda consideração intempestiva*. Tradução de Marco Antônio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

_____. *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*. Tradução de Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008b.

_____. *A vontade de poder*. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008c.

PALACIOS, Gonçalo Armijos. *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. Goiânia: Editora UFG, 2011.

PIMENTA, Olímpio J. Neto. *A invenção da verdade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

_____. *Razão e conhecimento em Descartes e Nietzsche*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

OLIVEIRA Junior, José Amorim de. *Nietzsche – super-homem e superação: uma abordagem política*. Goiânia: Alternativa: 2004.

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

SAMPAIO, Zeca. *Educação e liberdade em Wilhelm Reich*. São Paulo: Perspectiva, 2007).

WEBER, João. *Formação (Bildung), educação e experimentação: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche*. Campinas, 2008.

WÖTLING, Patrick. *Vocabulário de Friedrich Nietzsche*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

VERNAT, Jean Pierre. *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

VOLPI, Franco. *O niilismo*. Tradução de Aldo Vanucchi. São Paulo: Edições Loyola, 2009.