

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JANAÍNA CORDEIRO CAMPOS RIBEIRO DE FREITAS

**DO FILISTEU AO ARTISTA: A CRÍTICA DA EDUCAÇÃO EM NIETZSCHE E A
PRODUÇÃO CULTURAL NA ESCOLA DE NOSSO TEMPO**

**GOIÂNIA
2022**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Janaína Cordeiro Campos Ribeiro de Freitas

3. Título do trabalho

DO FILISTEU AO ARTISTA: A CRÍTICA DA EDUCAÇÃO EM NIETZSCHE E A PRODUÇÃO CULTURAL NA ESCOLA DE NOSSO TEMPO

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **JANAINA CORDEIRO CAMPOS RIBEIRO DE FREITAS, Discente**, em 22/08/2022, às 15:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Alves De Paiva, Professor do Magistério Superior**, em 24/08/2022, às 09:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3132625** e o código CRC **9509DDFA**.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JANAÍNA CORDEIRO CAMPOS RIBEIRO DE FREITAS

**DO FILISTEU AO ARTISTA: A CRÍTICA DA EDUCAÇÃO EM NIETZSCHE E A PRODUÇÃO
CULTURAL NA ESCOLA DE NOSSO TEMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de concentração em Educação, Linha de pesquisa em Cultura e Processos Educacionais, sob a orientação do Profº. Drº. Wilson Alves de Paiva.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Freitas, Janaína Cordeiro Campos Ribeiro de

Do filisteu ao artista: a crítica da educação em Nietzsche e a produção
cultural na escola de nosso tempo [manuscrito] / Janaína Cordeiro
Campos Ribeiro de Freitas. - 2022.

CXXVI, 126 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, ,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2022.
Bibliografia.

1. Cultura. 2. Educação. 3. Nietzsche. 4. Filisteu da cultura. 5.
Estabelecimentos de ensino. I. Paiva, Wilson Alves de, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº **129** da sessão de Defesa de Dissertação de **JANAÍNA CORDEIRO CAMPOS RIBEIRO DE FREITAS** que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **dezesesseis dias do mês de agosto de dois mil e vinte e dois (16/08/2022)**, a partir das **09h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **"DO FILISTEU AO ARTISTA: A CRÍTICA DA EDUCAÇÃO EM NIETZSCHE E A PRODUÇÃO CULTURAL NA ESCOLA DE NOSSO TEMPO"**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. **Wilson Alves de Paiva (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Filosofia da Educação** pela **USP**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Márcio Penna Corte Real (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **Universidade Federal de Santa Catarina**- membro titular interno e Prof. Dr. **Ricardo Bazilio Dalla Vecchia (FAFIL/UFG)**, doutor em **Filosofia** pela **Universidade Estadual de Campinas** - membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos dezesseis dias do mês de agosto de dois mil e vinte e dois.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva

Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real

Prof. Dr. Ricardo Bazilio Dalla Vecchia

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Alves De Paiva, Professor do Magistério Superior**, em 01/09/2022, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Márcio Penna Corte Real, Professor do Magistério Superior**, em 08/09/2022, às 12:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Bazilio Dalla Vecchia, Professor do Magistério Superior**, em 15/09/2022, às 12:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3139028** e o código CRC **F1CE5C44**.

Janaína Cordeiro Campos Ribeiro de Freitas

**DO FILISTEU AO ARTISTA: A CRÍTICA DA EDUCAÇÃO EM NIETZSCHE E A
PRODUÇÃO CULTURAL NA ESCOLA DE NOSSO TEMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educacionais.

Orientador: Professor Doutor Wilson Alves de Paiva.

Aprovada em 16/08/2022

Banca Examinadora

Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva (Presidente)/PPGE/FE/UFG

Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real (membro interno PPGE)

Prof. Dr. Ricardo Bazilio Dalla Vechia (membro externo)/FAFIL/UFG

Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães (suplente interno)/PPGE/FE/UFG

Profa. Dra. Adriana Delbó (suplente externo)/FAFIL/UFG

OS FILISTEUS: O "povo do mar" que ocupou a costa sudoeste de Canaã, provavelmente de origem micênica. Foram mencionados pela primeira vez por volta de 1208 a.C. em alguns textos egípcios, depois fartamente na Bíblia como inimigos de Israel.

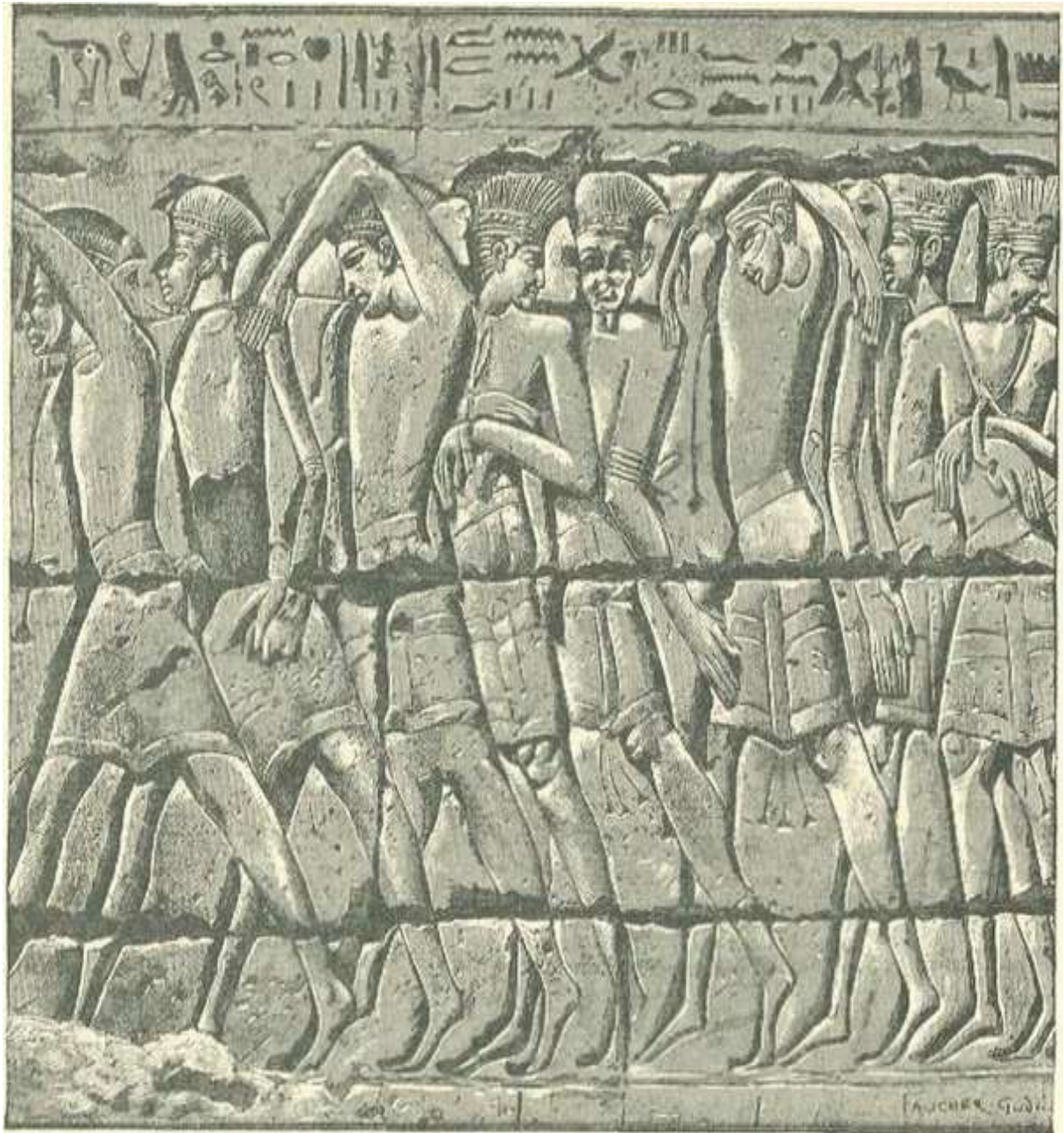


Ilustração (de domínio público): Baixo relevo encontrado no templo de Medinet Habu, à margem do Nilo, no Egito. Foi construído no reinado de Ramsés III (1186 a 1155 a.C). Na imagem aparece um grupo de filisteus cativos.

AGRADECIMENTOS

À minha avó Hermínia Ferreira de Freitas (*in memoriam*), exímia professora e mulher à frente do tempo, que me ensinou aos sete anos de idade, de forma simples, que pedagogia educa e didática ensina.

A meu pai, que nutria amor aos livros, ao estudo jurídico, à leitura e à escrita, e soube repassar isso a mim.

À minha mãe, por ter me educado e ensinado na primeira infância princípios e valores da formação humana e jamais ter delegado tais ensinamentos à escola.

À minha esposa pelo apoio incondicional e por entender a necessidade da minha ausência em momentos preciosos. Amo-te!

Ao meu orientador, Professor Doutor Wilson A. Paiva, a quem nutro profunda admiração. Eu agradeço imensamente a orientação nos encontros, as aulas, as sugestões e bibliografias. É admirável a forma e a leveza de conduzir a orientação, dando liberdade na escrita e, depois, num refinamento quase estético, aperfeiçoar os detalhes.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente às Professoras Doutoras Rita Márcia Magalhães Furtado e Sandra Valéria Limonta Rosa, pelas aulas e indicação de obras e aos meus colegas da 33ª Turma do Mestrado e doutorandos orientandos do Professor Wilson Alves de Paiva.

E, por fim, aos membros da banca, os quais aceitaram de bom grado o convite feito e deram preciosas contribuições no momento da qualificação.

EPÍGRAFE



*"Teus educadores nada mais
podem ser que teus libertadores.
E esse é o segredo de toda
formação"*

(Friedrich Nietzsche)

RESUMO

A tarefa do presente trabalho consiste em empreender um estudo acerca da crítica de Nietzsche à decadência cultural na Alemanha, bem como da pouca qualidade do ensino dos estabelecimentos educacionais, enquanto instituições de formação humana. Assim, é importante compreender como o movimento reformista, romântico e da industrialização alemã tardia contribuíram para que o Estado priorizasse o ensino técnico e os interesses mercadológicos, fato que contribuiu para que o homem se tornasse um funcionário do governo, abandonando o próprio cultivo de si.

Nietzsche não ofereceu um projeto pedagógico para o ensino alemão, mas, no entanto, é a partir de suas críticas que se visualiza um projeto de singularização do ser humano no processo de formação educacional, devendo-se educar acima da massa de rebanho, para a humanidade. A educação prescrita por Nietzsche deve ser libertária de fanatismo religioso e político, de forma que o educando possa desenvolver-se pelo cultivo de si, com sentidos enriquecidos, refinamento do gosto para tornar-se um criador de ideais.

A questão central nesta pesquisa consiste em trazer para a atualidade a permanência dos filisteus da cultura nos estabelecimentos de ensino, eis que, como denunciado por Nietzsche, há pelo menos um século e meio, não existe muito esforço do educador na compreensão da máxima “tornar-se o que se é”, por meio de uma nova educação, que priorize as individualidades e potencialidades do estudante e que possibilite o nascimento de artistas geniais.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Educação. Nietzsche. Filisteu da cultura. Educador. Estabelecimentos de ensino. Aluno. Linguagem.

ABSTRACT

The task of this paper is to conduct a study of Nietzsche's critique of cultural decadence in Germany, as well as of the poor quality of teaching in educational institutions as institutions of human formation. Thus, it is important to understand how the reformist and romantic movement and the late German industrialization contributed to the State prioritizing technical education and market interests, a fact that contributed to man becoming a government employee, abandoning his own self-cultivation.

Nietzsche did not offer a pedagogical project for German education, but, nevertheless, it is from his criticism that we can see a project for the singularization of the human being in the process of educational formation, which should educate above the herd mass, for humanity. The education prescribed by Nietzsche must be liberating from religious and political fanaticism, so that the student can develop through self-cultivation, with enriched senses, refined taste to become a creator of ideals.

The central issue in this research is to bring to the present time the permanence of the philistines of culture in schools, since, as denounced by Nietzsche, for at least a century and a half, there is not much effort from educators to understand the maxim "become what you are", through a new education that prioritizes the individualities and potentialities of the student and enables the birth of brilliant artists.

KEY-WORDS: Culture. Education. Nietzsche. Philistine of culture. Educator. Educational establishments. Student. Language.

LISTA DE ABREVIATURAS DAS OBRAS DE NIETZSCHE

A – Aurora

ABM – Além do bem e do mal

AC – O Anticristo

CI – Crepúsculo dos ídolos

CEI – David Strauss, devoto e escritor: primeira consideração extemporânea

CEII – Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida: segunda consideração extemporânea

CEIII – Schopenhauer educador: terceira consideração extemporânea

EE – Escritos sobre educação

EH Ecce Homo

GC – A Gaia Ciência

GM – Genealogia da moral

HHI – Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres

HHII – Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres: volume II

NT – O nascimento da tragédia

ZA – Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	5
Resumo.....	7
Abstract.....	8
Lista de abreviaturas das obras de Nietzsche.....	9
Introdução.....	11
Capítulo I – aspectos históricos da cultura alemã do século XIX: o contexto de Nietzsche.....	18
1.1. Conceito de cultura.....	22
1.2. O movimento reformista.....	26
1.3. Raízes e influências literárias.....	30
Capítulo II – O Filisteu no mundo da educação e da cultura: a crítica de Nietzsche.....	39
2.1. Educação e cultura histórica.....	39
2.2. O papel do educador e do filisteu da cultura.....	47
2.2.1. Diferenças entre o artista criador e o homem de cultura histórica.....	71
2.3. O papel do aluno.....	80
Capítulo III – O novo ideal de formação, a partir de Nietzsche.....	84
3.1. Educação humanista e o protagonismo da cultura.....	84
3.2. Língua e cultura para a vida num novo século.....	95
3.3. Do filisteu ao artista.....	111
Considerações finais.....	116
Bibliografia.....	121

INTRODUÇÃO

O filósofo alemão Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) se dedicou já em seus primeiros escritos à análise da questão educacional na Alemanha. E não sem razão, os temas educação e cultura lhe eram tão preciosos que entre os anos de 1872 e 1876, Nietzsche escreveu quatro Considerações Extemporâneas: *David Strauss como apóstolo e escritor*; *Da utilidade e dos inconvenientes da história para a vida*; *Schopenhauer como educador*; e *Richard Wagner em Bayreuth*. No início de 1872, o filósofo alemão proferiu uma série de conferências sobre o futuro dos institutos de educação no quadro de atividades de divulgação científica organizadas pela Universidade da Basileia, onde era professor. E no exórdio fez questão de esclarecer e advertir o público e a sociedade acadêmica acerca do título das conferências e o que dispõe a tratar: os estabelecimentos de ensino alemães e não dos suíços. A advertência importava ser necessária porque aportava problemas existenciais e institucionais no ensino alemão. Por um lado, Nietzsche promovia sua autodefesa, afinal, trabalhava na Universidade da Basileia. Por outro, não tinha como não se identificar com o seu alvo de ataque, pois era na qualidade de professor de Filologia Clássica, que falava. E de certa forma, houve um desvirtuamento do sentido da Filologia no ensino. Contudo, é justamente por essas suas qualificações que ele tinha domínio do que estava dizendo. Exemplo disso, é o que declarou a respeito de sua *Primeira Consideração Extemporânea*, uma manifestação de quem encontrava-se insatisfeito com aquilo que ele chamou de “cultura filisteia”.¹

Profundo crítico de sua época, as inquietudes de Nietzsche quanto às máculas no sistema de ensino e a importância pedagógica, atravessaram séculos, são

¹ Sobre o tema “filisteus da cultura”, Nietzsche explica que “A palavra “filisteu” é conhecidamente tomada da vida estudantil e utilizada no seu sentido mais amplo e completamente popular, em contraposição aos filhos das musas, aos artistas, aos autênticos homens da cultura. No entanto, os filisteus da cultura – agora se tornou um dever enfadonho estudar esse tipo e escutar suas confissões, quando ele as faz – diferenciam-se da ideia geral da espécie “filisteu” em função de uma crendice: ele presume ser o próprio filho das musas e homem de cultura; uma ilusão inconcebível, da qual se desprende que ele nem sequer sabe o que é um filisteu e o que é o seu contrário: motivo pelo qual não devemos nos admirar se ele, na maioria das vezes, nega solenemente ser filisteu. Em função dessa total falta de autoconhecimento, ele se sente firmemente convencido de que a sua “formação” (*Bildung*) seria a expressão mais completa da verdadeira cultura alemã: e como ele se depara em todos os lugares com pessoas cultivadas ao seu tipo, e como todas as instituições públicas, estabelecimentos de ensino, instituições culturais e artísticas estão organizados para sua formação e dispostos para suas necessidades, então ele carrega também consigo para onde vai o sentimento triunfalista de ser o digno representante da cultura alemã atual e, em conformidade com tais convicções, faz suas exigências e reivindicações (CE I, p. 11.12).

intempestivas e ainda pertencem ao futuro. Nietzsche destacou no propósito educacional aplicado na Alemanha, um interesse estatal mercadológico, com um viés na economia de mercado. Cultura e educação são temas aos quais Nietzsche debruçou-se em todos os períodos de suas reflexões e escritos. O jovem professor, sobretudo na *III Consideração intempestiva: Schopenhauer educador*, escrita em 1874, retratou a decadência cultural, mas também a decadência da própria sociedade alemã.

A crítica nietzschiana à educação e à cultura de sua época está inserida em um contexto advindo de meados do século XVIII, que no âmbito político, decorria da unificação de estados alemães, e no âmbito socioeconômico sobrevinha do processo tardio de industrialização alemã, em comparação com a França e a Inglaterra. O descaso com a produção cultural, com a atividade artística e com a educação incomodava Nietzsche, sobretudo porque o propósito da prática educativa, diagnosticado por ele, era a da submissão e atrelamento do saber aos interesses de mercado e ao adestramento do ser humano para tornar-se um bom funcionário do Estado.

A partir deste cenário, Nietzsche acentuou o modelo de educação fragmentada, sem nexos, relevância e sentido, fornecida aos alunos, ao qual deveriam inserir-se com o fim único de “ganhar dinheiro”. Não havia o compromisso de educar para a formação humana integral, que seria aquele modelo ideal da cultura grega. A decadência social, educacional e cultural refletiu negativamente na linguagem e na escrita dos alunos. Não havia, segundo ele, uma cultura autêntica, que seria a verdadeira cultura. Nietzsche salientou a existência de uma opinião massificada atendida por uma cultura jornalística. Os valores clássicos tornaram-se desimportantes. O verdadeiro educador, comprometido e vocacionado fora substituído por pseudoeducadores que o filósofo chamou de “filisteus da cultura”, figuras humanas comprometidas com o prazer proporcionado pelo imediatismo do consumo, com os eventos sociais e com o servilismo estatal. Os filisteus, donos de uma cultura geral, eram os educadores que estavam presentes nos estabelecimentos de ensino alemães, tornando-se impossível exigir qualidade no ensino. Ou seja, quando o Estado e cultura não caminham em sentidos opostos, quando a educação é posta a serviço do Estado, torna-se o braço estatal facilitador de formação de seres dóceis e civilizados para o mercado, satisfazendo as necessidades e as demandas do

rebanho. Para Nietzsche, quando a educação e cultura caminham em via oposta aos interesses políticos do Estado, há autonomia e ascensão cultural.

A irresignação de Nietzsche é intempestiva. Urgia a promoção de uma mudança do processo de educação massificada para uma formação individual com educadores genuínos, verdadeiros e vocacionados que estivessem atentos a um ensino humanizado e atentos a singularidade dos alunos e ao desenvolvimento das potencialidades, sejam elas científicas, culturais e/ou artísticas.

Segundo ele, o desenvolvimento da cultura autêntica promove a formação de espíritos livres, sem repetição simiesca das coisas. Ao descer da montanha, para anunciar isso, o personagem Zarathustra, de sua obra *Assim falou Zarathustra*, olhou ao redor a pequena multidão que se postava à sua frente, e disparou: “Foram em outra época macaco, e hoje o homem é mais macaco ainda que todos os macacos” (Preâmbulo de *Zarathustra*, item III, p. 20). A cultura pensada por Nietzsche não pode ser simplesmente imitativa, simiesca, mas criativa e criadora. Também, não é classicista, o que significa não ter qualquer relação com classe social. Entretanto, o polímata alemão tem por perspectiva no desenvolvimento da cultura autêntica a formação dos melhores. Os melhores seres humanos estavam para além de qualquer erudição, de compromisso de classe ou por serviço estatal. Para ele, a cultura autêntica propõe o desenvolvimento de habilidades e potencialidades com formação humana integral, que sob o acompanhamento do verdadeiro educador, num projeto individual, pode desenvolver a educação como o cultivo de si. O aprimoramento de si permite ao educando tornar-se o que é, um gênio ou um artista, tendo em vista que respeitar-se a si mesmo é algo que pode ser utilizado como exercício educacional para a elevação cultural.

A forma como Nietzsche escreveu as suas obras despertou o meu interesse por esse autor meio exótico, mas que falava verdades, mesmo sendo inconvenientes para aquele momento e talvez ainda para os dias de hoje. A escrita em aforismos sobre um tema, com uma ideia, uma opinião ou uma crítica, sinalizava, ao menos em mim, que o autor voltaria naquele tema em outro momento da obra ou em outra obra, que aquele assunto não estava concluído. Tal como dito por ele: “Escrevo de modo que nem o populacho, nem os *populi* [povos], nem os partidos de qualquer espécie me queiram ler”. (NIETZSCHE, 2017, p.164). E ao ter mais contato com o filósofo alemão nas disciplinas *Nietzsche - indivíduo soberano e Transvaloração*

dos valores prelecionada pela Professora Doutora Adriana Delbó, na FAFIL/UFG, minha curiosidade foi ainda mais aguçada. Nessa disciplina foram estudadas as obras *Genealogia da Moral e Aurora* e a Professora Adriana explicou o motivo pelo qual as reflexões de Nietzsche à luz do que se denominou “tradição”, como sendo algumas convenções sociais que de certa forma privavam a essência do indivíduo caso se pensasse ou agisse diversamente do estabelecido pela tradição, impactaram os estudos filosóficos da época. Já na disciplina *Nietzsche – Moral e Verdade* ministrada pelo Professor Doutor Ricardo Dalla Vecchia, também na FAFIL/UFG, sobre a obra *Verdade e mentira no sentido extramoral*, é que pude perceber a grandiosidade de Nietzsche com a linguagem. Aprofundei um pouco mais os estudos em Nietzsche quando o Professor Ricardo explicou a trajetória da vida de Nietzsche, como professor no *Gymnasium*, na Universidade da Basileia, além dos períodos de escrita e das obras.

Quando eu tive contato com as obras de Nietzsche sobre a educação, em especial às do período jovem, fiquei admirada e encantada pela atemporalidade e atualidade dos temas ali tratados e decidi - uma vez que ficaria mais interessante a abordagem da temática, na área da educação e não propriamente na Filosofia -, pela pesquisa na linha de educação e cultura, mais precisamente na Linha de Cultura e Processos Educacionais.

O título adotado: “Do filisteu ao artista: a crítica da educação em Nietzsche e a produção cultural na escola do nosso tempo”, o qual demonstra o recorte a partir da figura do “filisteu” e tenta dialogar com a realidade atual, tendo em vista a atemporalidade de sua filosofia. Embora Nietzsche seja um crítico da educação implementada pela Alemanha, suas críticas não têm, no entanto, qualquer viés de projeto pedagógico ou reformista. A preocupação do filósofo é com o estudante, com o indivíduo enquanto força criadora de vida, de arte e de pensamento, o qual se encontrava em seu tempo, impedido de emergir suas potencialidades, por fatores relacionados ao aprisionamento do indivíduo, pela moral, pela religião e pela própria educação e cultura criticadas por Nietzsche.

Portanto, como quase toda produção filosófica é atemporal podendo servir como fonte de reflexões para qualquer tempo, eu desenvolvi minha pesquisa no sentido de pensar um pouco a situação da cultura e da escola na atualidade, embora

apenas *en passant*, pois o foco é a leitura estrutural do filósofo e sua crítica à realidade alemã de seu tempo.

Muito embora tenha-se dado bastante atenção às obras do período jovem, *As Extemporâneas*, especialmente a *Schopenhauer como educador*, *David Strauss*, *o confessor e o escritor*, as obras do período intermediário e do período maduro também foram abordadas neste estudo, porque o inconformismo de Nietzsche no campo pedagógico, artístico e cultural era uma constante. Uma das maiores dificuldades foi justamente não perder o fio condutor do perfil reformista existente em Nietzsche nas leituras e estudos das obras, no sentido de que havia críticas, mas sobretudo, havia a apresentação de mecanismos de superação de si, do aprimoramento de si, por meio de uma humanização do processo pedagógico da arte e da cultura.

A pesquisa foi realizada a partir do estudo teórico pretendendo uma abordagem estrutural nas obras de Nietzsche, digamos, uma hermenêutica de sua produção, atentando-me até mesmo, ao estilo de sua escrita, para permitir-me algumas reflexões livres sobre o processo educacional na atualidade. E, de imediato, uma das maiores dificuldades encontradas foi justamente me adequar à forma de escrita de Nietzsche e fazer um paralelo para extrair a informação se um tema tratado estava consonante ou dissonante com os outros escritos. Tal estudo, minucioso e comparativo, demandou tempo e muita atenção com o desenvolvimento da pesquisa do mestrado no PPGE/FE/UFG.

Para a escrita da dissertação eu circunstanciei no Capítulo I, os aspectos históricos da cultura alemã do século XIX, para contextualizar sobre qual era a perspectiva de Nietzsche ao desenvolver nos seus escritos, as denúncias sobre o ensino alemão e os reflexos na sociedade. Neste sentido, foi essencial conceituar cultura e depois discorrer sobre a temática dos movimentos que contribuíram para a decadência do ensino e da sociedade alemã. Ao que parece, segundo Nietzsche, a Alemanha tomou caminhos errôneos, que de certa forma atrasaram o desenvolvimento cultural da sociedade, razão pela qual, a Alemanha não tinha, segundo ele, uma cultura própria, original ou autêntica. Copiava estilos culturais, musicais e artísticos, principalmente da França.

No Capítulo II, a par do criticismo nietzschiano sobre a educação e a cultura alemã, eu me detive em explorar a questão, sobretudo, no que diz respeito aos filisteus da cultura. O viés monetário dado à educação, desprovido do fim de elevação cultural,

esvaziava a função dos estabelecimentos de ensino, enquanto locais de desenvolvimento humano, artístico, pedagógico e cultural. Neste sentido, o capítulo tenta esmiuçar a valorização desnecessária da cultura histórica² nas escolas, ensinadas principalmente pelos filisteus.

O termo “filisteu da cultura” [*Bildungsphilister*], nomenclatura reivindicada por Nietzsche, era o oposto do verdadeiro homem culto, do artista. Era o pseudo educador ou o homem ignorante. Para Nietzsche era um simulacro, paradoxal, de sabedoria abstrata, com um conhecimento superficial sobre qualquer assunto. É o homem que apresenta uma certa nocividade e inúmeros empecilhos ao nascimento do gênio.

Para o desenvolvimento de uma cultura autêntica com unidade estilística, Nietzsche propõe a necessidade de conhecimento da língua materna, haja vista ser ela a essência da formação. A partir do domínio da língua materna é possível ao aluno desenvolver as habilidades da escrita. Para tanto, os estabelecimentos de ensino deveriam segundo ele, investir em educadores vocacionados a treinar os jovens incessantemente na arte da escrita. Afinal, o verdadeiro educador é o mestre da cultura. O mestre da cultura ampara o pupilo na formação clássica e é ele quem observará, estimulará e impulsionará o desenvolvimento das habilidades do jovem estudante, para o campo artístico ou para a ciência. Nietzsche não via no educador o promotor de educação de massas, mas o via como o impulsionador e seletor dos espíritos aprimorados, os verdadeiros indivíduos excepcionais. Os verdadeiros educadores desenvolviam e valorizavam a educação a partir da singularidade de cada estudante. Para o verdadeiro educador, cada ser é único e precisa “ser a si mesmo”, a partir do cultivo de si.

E, por fim no Capítulo III, pensando em um humanismo pedagógico, como idealizado por Nietzsche, vislumbra-se uma ascensão cultural, ao colocar a língua como elemento essencial da formação humana e propor a transposição do filisteu da cultura em artista. Por meio do cultivo de si e superação de si, é possível ir ao encontro do homem de cultura superior, o filósofo, o artista e o gênio. Não se trata, entretanto, de uma apologia ou uma defesa de suas ideias para uma possível aplicação nos dias de hoje, mas de compreendê-lo em sua lógica interna e no contexto em que viveu. A

² Segundo Nietzsche, nas CE III, “A história erudita do passado nunca foi a ocupação de um verdadeiro filósofo, nem na Índia nem na Grécia. E um professor de filosofia, caso ele se ocupe com esse trabalho, deve admitir que se diga dele, no melhor dos casos: ele é um hábil filólogo, antiquário, conhecedor de línguas, historiador, mas nunca: ele é um filósofo”. (p. 103-104)

defesa de um elitismo cultural em nossos dias, por exemplo, seria bastante problemática. Todavia, suas ideias podem funcionar como um eco em nossas consciências, se não um “martelo” a desconstruir certos preconceitos e/ou posicionamentos circunstanciais, a fim de que as marteladas sejam dadas em favor de uma educação melhor.

CAPÍTULO I - ASPECTOS HISTÓRICOS DA CULTURA ALEMÃ DO SÉCULO XIX: O CONTEXTO DE NIETZSCHE

Como dito na Introdução, é importante contextualizar o autor estudado, principalmente porque se trata de um filósofo polêmico e que, embora tenha escrito bastante de modo metafórico, com recursos às figuras mitológicas da cultura grega, falava de sua própria realidade. O período vivido por Nietzsche sofria as transformações de ordem social, cultural e econômica, especialmente com a consolidação do capitalismo. No contexto social, a Alemanha passava pela ascensão burguesa, classe social que ascendeu com o enfraquecimento do modo de produção feudal e com a transição para o modo de produção capitalista. A situação econômica era de derrotas no modo de produção feudal e a implementação industrial sem êxito, reflexo da Revolução Industrial inglesa. Segundo José Fernando Weber, “Se comparada às duas grandes potências do século XVIII e XIX, Inglaterra e França, a Alemanha encontrava-se, até o ano de 1870, numa situação de extremo atraso”. (2011c, p. 42).

Em um ambiente com estas características econômicas e diante da ausência de um núcleo industrial consolidado, em razão da fragilidade manufatureira, a ascensão social da classe burguesa alemã era tímida, sendo o núcleo social composto por pequenos comerciantes, jornaleros e alfaiates, situação antagônica às experiências burguesas desse período, especialmente na França e Inglaterra.

As classes burguesas, principalmente as burguesias manufatureira e industrial, padeciam com a débil e fragmentada estrutura industrial; onde ainda prevaleciam as velhas manufaturas dispersas pelo interior e pouco articuladas em lugar da moderna indústria concentrada em grandes cidades. Esta situação levou a burguesia alemã a sucessivas derrotas políticas após 1815; derrotas estas compensadas por ganhos em termos de legislação comercial, que permitiram sua lenta e tardia unificação numa oposição liberal durante os anos de 1840. A pequena burguesia mercantil era secularmente numerosa, presente nas grandes e, principalmente, nas pequenas cidades, onde sua influência social era ainda maior. No entanto, apesar de sua importância social, que impedia que qualquer processo revolucionário ocorresse sem sua participação, sua posição intermediária entre a grande burguesia e o proletariado, além da sua tradicional dependência do mercado

consumidor ligado à nobreza e ao aparelho de Estado, faziam com que sua postura política fosse extremamente ambígua e vacilante. Incapaz de liderar qualquer coisa, a pequena burguesia ia a reboque da grande burguesia quando esta assumia uma postura crítica frente à velha ordem.

Nietzsche nasceu em 15 de outubro de 1844 em Röcken, localidade próxima a Leipzig. Karl Ludwig, seu pai, pessoa culta e delicada, e seus dois avós, eram pastores protestantes; o próprio Nietzsche pensou em seguir a mesma carreira. A vida do futuro filósofo seguiu esse curso pequeno-burguês, sem muitas pretensões. Por causa da morte do pai e do irmão em 1849, a mãe mudou-se com a família para Naumburg, pequena cidade às margens do Saale, onde Nietzsche cresceu em companhia da mãe, de duas tias e da avó. Em 1858 obteve uma bolsa de estudos ingressando no Colégio Real de Pforta, local onde haviam estudado o poeta Novalis e o filósofo Fichte³. Nietzsche cursou por dois anos Teologia na Universidade de Bonn e, por influência do Professor R. Ritschl abandonou os estudos teológicos para cursar Filologia na Universidade de Leipzig⁴.

Em 1869, Nietzsche obtém um visto temporário e torna-se um apátrida. No ano de 1870, Nietzsche serviu na guerra franco-prussiana como enfermeiro. Por uma década, entre 1868 e 1878, Nietzsche conhece Richard Wagner⁵ na Suíça e se encanta com a música wagneriana. Ele manteve fortes laços nos primeiros anos e rompeu a amizade em 1878. Entre 1872 e 1888 Nietzsche escreve e publica as seguintes obras: *Nascimento da Tragédia*, *Considerações extemporâneas*, *Verdade e mentira no sentido extramoral*, *Schopenhauer como Educador*, *Aurora*, *Gaia Ciência (Ia IV)*, *Assim Falou Zaratustra*, *Além do Bem e do Mal*, *Genealogia da Moral*, *Caso Wagner*, *Crepúsculo dos Ídolos*, *Anticristo*, *Ecce Homo*, *Nietzsche contra Wagner* e vários livros de *Zaratustra* e *Gaia Ciência*. Em 1875, o filósofo apresenta os primeiros sinais de saúde debilitada e se licencia frequentemente do ambiente acadêmico para tratamento de saúde. Em 1877, obtém uma licença médica da Universidade da

³ Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), é considerado o fundador do idealismo moderno. Ele utilizou-se da filosofia kantiana para criar a partir do Eu Penso de Kant, o Eu Puro, que consiste em uma intuição intelectual, que se autocria, autodeclara e cria toda a realidade diante de si.

⁴ Janz, Curt Paul, vol. I: infância, juventude, os anos em Basileia.

⁵ Richard Wagner (1813-1883). Célebre músico erudito. Entre suas obras destacam-se as óperas “Tristão e Isolda”, “As Fadas”, “O Navio Fantasma” e “O Crepúsculo dos Deuses”.

Basileia e viaja para a Itália (Sorrento), na companhia de Paul Rée⁶. Em 1879, diante do estado de saúde agravado, apresentando dificuldades na fala, cefaleia e problemas de visão, Nietzsche foi aposentado por invalidez. Em 1889, o filósofo teve um colapso mental em Turim. Até sua morte, Nietzsche fica aos cuidados da mãe e depois da irmã Elisabeth. Nietzsche morreu em Weimar em 25 de agosto de 1900.

Nessa trajetória, seu pensamento crítico vai-se desenvolvendo e seus escritos tentam pontuar os problemas das instituições, do poder político, da religião e da moral, assim como da cultura como um todo. No tocante ao aspecto cultural, as observações traçadas por Nietzsche revelam uma série de insatisfações relacionadas a uma produção cultural própria alemã, porque a França e a Inglaterra apresentavam uma realidade social e econômica diversa⁷, razão pela qual a Alemanha não poderia copiar a cultura francesa e inglesa. As irresignações suscitadas por Nietzsche situam especificamente na esfera cultural.

Acerca do tripé *economia, política e cultura*, Nietzsche explica:

Vejamos a questão por seu outro lado: não é só evidente que a cultura alemã está em decadência, mas ainda as razões suficientes para que isso ocorra não faltam. Em última instância, ninguém pode gastar mais do que tem: isso vale para os indivíduos como para os povos. Se se gasta para o poder; a alta política, a economia, o comércio internacional, o parlamentarismo, os interesses militares – se se dissipa *desse* lado a dose de razão, de seriedade, de vontade, de domínio de si que se possui, o outro lado deverá ressentir-se. A cultura e o Estado – que não se engane a respeito – são termos antagônicos: “Estado civilizado”, é apenas uma ideia moderna. Um vive do outro, um prospera em detrimento do outro. Todas as grandes épocas de cultura são épocas de decadência política: o que foi grande no sentido da cultura foi não-político e mesmo *antipolítico*... (Cl. *O que os alemães estão na iminência de perder*, § 4º, p. 51).

Não havia no início do século XIX, entre 1820 e 1840 na Alemanha uma tradição literária e estilística. Diante disto, os alemães se apropriaram do estilo gótico (CARPEAUX, 2019). Sucede que a literatura alemã medieval, escrita em uma linguagem diferente e com temáticas que não era a realidade social do povo alemão, não poderia servir como modelo. A ausência de uma unidade linguística no país e a

⁶ Paul Ludwig Carl Heinrich Rée (1849-1901), médico e filósofo alemão. Foi amigo de Nietzsche. Dedicou a maior parte de seus textos à ética. Autor de *Observações psicológicas* (1875) e *A Origem dos sentimentos morais* (1877).

⁷ CARPEAUX, 2019, p. CII-CIII. Na Inglaterra uma revolução industrial fracassada e um feudalismo já derrotado; na Inglaterra uma revolução industrial vitoriosa e um feudalismo ainda poderoso. A estrutura social da França de 1820 é mais um caso diferente: o feudalismo já não existia; a revolução industrial estava nos começos e antes de a grande burguesia subir ao poder, dominava socialmente a burguesia média, a rural e a das pequenas cidades, que a Revolução criara pela expropriação dos latifúndios.

diversidade de dialetos, dificultava a produção artística alemã, especialmente a de traduções de obras para a língua, bem como, a realização de peças teatrais. A unidade na linguagem era necessária para o estabelecimento e desenvolvimento da cultura.⁸

Neste prisma, em que pese a barreira linguística, os inúmeros dialetos, as motivações religiosas e político-econômicas adotadas, Nietzsche defendia um nacionalismo cultural⁹, sobretudo, a necessidade da Alemanha de ter uma identidade artística, uma cultura própria¹⁰ e sem influência de países que tinham uma realidade diversa da alemã, o que não representaria o próprio povo.

Nas palavras de Carpeaux:

Nietzsche exerceu influência enorme sobre a literatura alemã e a literatura europeia. Na literatura alemã, a influência de Nietzsche é sobretudo de ordem estilística. Ninguém, com exceção de Lutero e Goethe, fez tanto para renovar a língua alemã; Nietzsche deu-lhe novos ritmos, nova música, nova consciência artística, até um novo vocabulário, que venceu de tal modo que é fácil distinguir poetas e escritores nietzschianos e pós-nietzschianos. (2019, p. 2234)

O pensamento nietzschiano foi de fundamental importância no desenvolvimento cultural e no ensino alemão. Para ele a educação teria um importante papel na construção da hegemonia cultural, política e econômica pois se já não poderia dividir os homens pelo nascimento, ao menos formalmente a educação pudesse tornar os homens mais iguais. Na concepção do filósofo: “É preciso aprender a *ver*, é preciso aprender a *pensar*, é preciso aprender a falar e a *escrever*; nessas três coisas a finalidade é uma cultura nobre”.¹¹ Por ter formação em Filologia, a questão da linguagem era uma preocupação constante nas obras de Nietzsche, seja pela necessidade do domínio linguístico no campo pedagógico, seja em razão da

⁸ Nietzsche, HHI, § 11 afirma: “A importância da linguagem para o desenvolvimento da cultura está em que nela o homem estabeleceu um mundo próprio ao lado do outro, um lugar que ele considerou firme o bastante para, a partir dele, tirar dos eixos o mundo restante e se tornar seu senhor”.

⁹ Nietzsche, CEII, p. 70, diz: “Ou será verdade que nós alemães – para não levar em conta os povos românticos – precisamos ser sempre em todas as questões mais elevadas da cultura apenas “herdeiros” porque nunca *poderemos* ser mais do que isto, tal como o disse uma vez, Wilhelm Wackernagel, de maneira memorável: “Nós alemães somos um povo de herdeiros, não somos senão, com todo o nosso saber superior, com toda a nossa crença, permanentemente seguidores do mundo antigo; (...) Se os alemães mesmos não fossem nada além de herdeiros, na medida em que olhássemos para uma tal cultura como uma herança a ser apropriada por nós, não poderíamos ser jamais grandes e orgulhosos, a não ser como herdeiros.”

¹⁰ Nietzsche, CEII, p. 90, explica: “Não obstante: há agora talvez cem homens a mais do que há cem anos que sabem o que é poesia; talvez haja daqui a cem anos novamente mais cem homens que, entretanto, também aprenderam o que é cultura e que os alemães nunca tiveram cultura até aqui, por mais que gostem e se orgulhem de falar dela”.

¹¹ Nietzsche, CI, § 6º, p. 53.

imprescindibilidade da linguagem para a adoção de unidade estilística na cultura. Antes, porém, de avançar nessas discussões, é importante delimitar aqui o sentido de cultura.

1.1 – Conceito de cultura

Antes de tratar sobre o conceito de cultura é necessário apontar o que a leva à decadência, sobretudo porque no próximo item, será tratado a Reforma Protestante, movimento anti-renacentista adotado na Alemanha, tido por Nietzsche¹² como reacionário, mas que também trouxe reflexos na cultura.

Nelson Ascher, ao prefaciar a obra de T.S Eliot afirma:

De acordo com esta¹³, o ápice da civilização foi alcançado na Idade Média, quando a sociedade, a religião e as artes expressavam um conjunto comum de critérios e valores. Isso não quer dizer que as condições de vida eram melhores então – um item cuja importância deveria ser minimizada – mas que a síntese cultural da Idade Média simboliza um ideal de comunidade europeia. Toda a história posterior representa uma degenerescência desse ideal. O cristianismo se decompõe em nações, a Igreja em heresias e seitas, o conhecimento em especializações, e o fim do processo é o que o escritor está pesadamente observando em seu próprio tempo “a desintegração da cristandade, a deterioração de uma crença comum e de uma cultura comum”. (1988, p. 12)

O conceito de cultura se relaciona com a difusão de conhecimento e civilidade, no ato de cultivar ou cultuar sistemas de pensamento a processos evolutivos de um povo, seja no campo artístico, como na dança, na música, no teatro, na literatura, na pintura e artes plásticas de modo geral, na esfera intelectual e na arquitetura. Todavia, não se pode deixar escapar que: “Desde seu aparecimento no século XVIII a ideia moderna de cultura suscitou constantemente debates acirrados”.¹⁴ (CUCHE, 1999, p. 11).

No campo semântico, o termo cultura sofreu uma evolução natural pelo uso da língua. Todavia, foi com o Iluminismo que a palavra cultura acompanhou o

¹² Devemos a Nietzsche a interpretação da Reforma como movimento anti-renascentista e, portanto, reacionário. (Carpeaux, p. 480).

¹³ Referência feita à teoria do declínio da cultura.

¹⁴ Cuche ainda afirma: Se o século XVIII pode ser considerado como o período de formação do sentido moderno da palavra, em 1700, no entanto, “cultura” já é uma palavra antiga no vocabulário francês, vinda do latim *cultura* que significa o cuidado dispensado ao campo ou ao gado, ela aparece nos fins do século XVIII para designar uma parcela de terra cultivada. (p. 19).

movimento das ideias, o que resultou em seu sentido figurado. A partir do movimento das Luzes mencionava-se a “cultura das letras”, “cultura das artes”, “cultura das ciências”. Assim, neste viés evolutivo do conceito de cultura, ocorreu especialmente na França uma aproximação ao conceito de civilização. Nas palavras de Cuche:

“Cultura” evoca principalmente os progressos individuais, “civilização”, os progressos coletivos. Como sua homóloga “cultura e pelas mesmas razões”, “civilização” é um conceito unitário e só é usado então no singular. (p. 21)

O uso de “cultura” e de “civilização” no século XVIII marca então o aparecimento de uma nova concepção dessacralizada da história. A filosofia (da história) se liberta da teologia (da história). (p. 23).

Na França do século XVIII houve essa aproximação de sentidos entre cultura e civilização, na Alemanha pairou uma enorme antítese. Para os alemães, a cultura estava relacionada ao enriquecimento intelectual, espiritual e à autenticidade. Só no século XIX a ideia de cultura alemã evoluiu para o conjunto de conquistas artísticas e morais, obtidas pelo cultivo e enriquecimento intelectual e do espírito.

Sobre esta evolução do conceito de cultura, Raymond Williams, explica:

Desse modo fica claro que cultura se desenvolvia em inglês para alguns de seus sentidos modernos antes dos efeitos decisivos de um novo movimento social e intelectual. No entanto, para seguir a evolução por meio desse movimento, no fim do S18 e princípios do S19, temos de examinar também os desenvolvimentos em outras línguas, especialmente no alemão. No francês, até o S18, cultura sempre esteve acompanhada de uma forma gramatical indicativa do assunto que se cultivava, tal qual no uso em inglês já assinalado. Sua utilização ocasional como substantivo independente data de meados do S18, bem posterior a usos ocasionais e semelhantes em inglês. O substantivo independente *civilização* também surgiu em meados do S18; a partir de então, sua relação com **cultura** é muito complicada. Havia nessa época um desenvolvimento importante em alemão: a palavra foi emprestada do francês, primeiro grafada *Cultur* e, a partir do S19, *Kultur*. Seu principal uso era ainda como sinônimo de *civilização* pelos historiadores do Iluminismo, na popular forma setecentista das histórias universais, como uma descrição do processo secular de desenvolvimento humano. Então, Herder introduziu uma mudança decisiva de uso. Em sua obra inacabada *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* [Sobre a filosofia da história para a educação da humanidade] (1784-91), ele escreveu a respeito de *Cultur*: “nada é mais indeterminado que essa palavra e nada mais enganoso que sua aplicação a todas as nações e a todos os períodos”. Ele atacava o pressuposto das histórias universais de que “civilização” ou “cultura” – o autodesenvolvimento histórico da humanidade – fosse o que hoje chamaríamos de processo unilinear e conduziria ao ponto alto e dominante da cultura europeia do S18. (destaques no original) (2007b, p. 119)

Em que pese o termo cultura também ser utilizado no campo, no cultivo de lavouras ou em laboratórios, na manipulação de bactérias, o que nos interessa é a concepção de cultura no âmbito do cultivo do espírito.¹⁵ Denys Cuche diz:

A noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais. Ela é necessária, de certa maneira, para pensar a unidade da humanidade na diversidade, além dos termos biológicos. Ela parece fornecer a resposta mais satisfatória à questão da diferença entre os povos. (1999, p. 09).

Para o citado autor francês, a cultura provém da natureza e ainda de relações humanas naturalizantes e que tornam possíveis a transformação da natureza. Até porque, etimologicamente, conforme já explicado anteriormente na nota 14, cultura vem do latim *colere*, cultivar. O conceito de cultura sustentado por Cuche em muito se aproxima ao dado por Nietzsche, o que será visto ainda neste capítulo. Em geral, o substrato dessas concepções está bem claro entre os intelectuais do século XIX, entre eles, o de Eliot, que afirma:

Quando é aplicado à melhoria da mente e do espírito humanos - estamos menos aptos a concordar com o que é a cultura. O próprio termo, com o significado de algo a ser objetivado conscientemente nas questões humanas, não tem uma história muito longa. Como algo a ser realizado por esforço deliberado, a “cultura” é relativamente inteligível quando estamos diante do auto-desenvolvimento do indivíduo, cuja cultura é vista contra-o background cultural do grupo e da sociedade. Também a cultura do grupo tem um significado definido em comparação com a cultura menos desenvolvida da massa da sociedade. (...)

Não decorre daí que não tenha sentido falar da cultura de um indivíduo, ou de um grupo ou classe. Queremos dizer apenas que a cultura do indivíduo não pode ser isolada da do grupo, e que a cultura do grupo não pode ser abstraída da sociedade inteira; e que nosso conceito de “perfeição” deve considerar ao mesmo tempo os três sentidos de “cultura”. Não se segue tampouco que numa sociedade, qualquer que seja seu grau de cultura, os grupos envolvidos em cada atividade cultural sejam distintos e exclusivos: ao contrário, somente mediante uma superposição e partilha de interesses, graças à

¹⁵ Terry Eagleton em sua magistral obra “*A ideia de cultura*”, afirma: Se originalmente cultura significa lavoura, também sugere regulação e crescimento espontâneo. O cultural é o que podemos alterar, mas a matéria a ser alterada tem a sua própria existência autónoma, o que lhe confere algo da recalcitração da natureza. Mas cultura é também cumprimento de regras, o que envolve igualmente uma interacção entre regulado e não regulado. [...] As regras, tal como as culturas, não são nem totalmente fortuitas nem rigidamente estabelecidas — o que significa que ambas têm ínsita a ideia de liberdade. Alguém que estivesse inteiramente dispensado de obedecer a convenções culturais não seria mais livre do que alguém que delas fosse escravo. A ideia de cultura significa, então, uma dupla recusa: do determinismo orgânico, por um lado, e da autonomia do espírito, pelo outro. Trata-se de uma recusa simultânea do naturalismo e do idealismo, insistindo contra aquele em que existe algo na natureza que a ultrapassa e destrói, e afirmando contra o idealismo que até a actividade mental humana mais elevada tem as suas humildes raízes na nossa biologia e no ambiente natural. (2003b, p. 14).

participação e à apreciação mútua, é que se pode alcançar a coesão necessária à cultura. (1988, p. 33, 35-36)

Com base nessas citações e nos propósitos desta dissertação é possível dizer que a cultura é o que pode ser extraído da subjetividade de cada indivíduo e se aperfeiçoa na coletividade. Terry Eagleton, citando Friedrich Schiller¹⁶ nas suas cartas *Sobre a Educação Estética do Ser Humano (1795)* diz:

Pode dizer-se que cada ser humano individual traz em si, por disposição e determinação, um ser humano puro e ideal, constituindo a grande tarefa da sua existência em tentar coincidir com a unidade imutável deste último ao longo de todas as mutações. Esse ser humano puro, que se dá a conhecer de modo mais ou menos claro em cada sujeito, é representado pelo Estado; a forma objectiva, e simultaneamente canónica, sob a qual a pluralidade dos sujeitos individuais aspira a associar-se. (*A ideia de cultura*, 2003c, p. 19)

Perceptível, portanto, a dimensão subjetiva que está presente tanto em Schiller como em Nietzsche. Pois, na concepção nietzschiana, o homem que promove a cultura também a interrompe, a depender das influências e vivências que o move¹⁷. Cultura para Nietzsche consiste no cultivo de si, cultivo do espírito.¹⁸ Mas “espírito” não no sentido de alma, mas de intelecto, pois o autor evitou cair na velha fórmula de colocar a religião como limite,¹⁹ por mais que falasse de um “espírito nacional”, referindo-se às tradições e às constituições culturais de um povo. Neste sentido,

¹⁶ Na verdade, para Schiller a cultura é o mecanismo do que mais tarde será designado por «hegemonia», formatando os súbditos humanos em função das necessidades de uma nova espécie de organização política, remodelando-os desde a base até aos dóceis, moderados, mentalmente elevados, amantes da paz, não conflituosos e desinteressados agentes dessa ordem política. Para fazê-lo, porém, a cultura também tem de agir como uma espécie de crítica imanente ou desconstrução, ocupando por dentro uma sociedade por regenerar para quebrar a sua resistência às pulsões do espírito. Mais tarde, na era moderna, a cultura transformar-se-á em sabedoria Olímpica ou arma ideológica, uma forma isolada de crítica social ou um processo demasiadamente fechado no status quo. Por ora, num momento anterior, mais esperançado, desta história, é ainda possível ver a cultura simultaneamente como uma crítica ideal e uma verdadeira força social. (*A ideia de cultura*, 2003c, p. 20)

¹⁷ Nietzsche diz na CEIII, p. 29-30: Aqui está a raiz de toda verdadeira cultura, e se eu entendo por esta a aspiração dos homens, do *renascer* como santo e como gênio, então sei que não se tem necessidade de ser budista para entender esse mito. Repulsa-nos e enoja-nos quando encontramos talento sem aquela aspiração no círculo dos eruditos ou também nos assim chamados cultos. Pois pressentimos que tais homens, com todo seu espírito, não promovam, mas impedem uma cultura vindoura e a geração do gênio – ou seja, a meta de toda cultura.

¹⁸ Em *Humano demasiado humano*, primeiro volume, § 292, Nietzsche afirma: “E, ao desejar ver antecipadamente, com todas as forças, como será atado o nó do futuro, sua própria vida adquirirá o valor de instrumento e meio para o crescimento. Está em suas mãos fazer com que tudo o que viveu – tentativas, falsos começos, equívocos, ilusões, paixões, seu amor e sua esperança – reduza-se inteiramente a seu objetivo. Este objetivo é tornar-se você mesmo uma cadeia necessária de anéis de cultura, e desta necessidade inferir a necessidade na marcha da cultura em geral”.

¹⁹ Nietzsche, HHI, § 234. De modo que jamais haverá novamente um horizonte da vida e da cultura delimitado pela religião.

cultura para Nietzsche é unidade de estilo manifestada pelo povo e pela nação. Nietzsche preleciona:

Cultura (*Kultur*) é, antes de tudo, unidade do estilo artístico em todas as expressões de vida de um povo. Saber muitas coisas e ter muitas qualificações não é, por conseguinte, um meio necessário da cultura, tampouco um sinal dela, e combina muito mais, em caso de necessidade, com o contrário da cultura, com a barbárie, ou seja: com a ausência de estilo ou com a caótica confusão de todos os estilos. (CE I, p. 9)

E Nietzsche, na condição de pai do simbolismo, soube preparar o terreno para a cultura estética alemã.²⁰ Pois, segundo CARPEAUX (2019, p. 2239-2240), esta decadência cultural poderia ser superada pela arte, pela música, pela vida apolíneo-dionisíaca, pois seriam instrumentos do cultivo do espírito.

1.2 – O movimento reformista

Lutero,²¹ personalidade da história universal, teve significativa importância tanto na história da igreja, quanto na cultura alemã, é visto de forma negativa por parte de Nietzsche, o qual viu no frade um dos principais elementos que contribuíram para o atraso cultural alemão²². Entretanto, muito embora Nietzsche entenda que ao

²⁰ Carpeaux, p. 2239 afirma: “Leituras de Nietzsche fortaleceram a ideia de preparar os caminhos de uma nova civilização alemã por meio da mais intensa cultura estética num círculo de eleitos”. (...) E assevera na p.2240: “O centro do nietzschianismo europeu foi a França, onde sua influência percorreu várias fases. Por volta de 1895, os simbolistas franceses ainda o consideraram como grande esteta, confundindo-o com a música de Wagner e a poesia pré-raphaelita; este Nietzsche também é o de D’Annunzio, no romance *Fuoco*. Por volta de 1910, o filósofo inspira o nacionalismo “heróico” dos D’Annunzios e Barrès. Entre a primeira e a segunda fase situa-se o Nietzsche das *Nourritures terrestres*, do então jovem André Gide; não é propriamente o profeta dionisíaco, antes o Nietzsche que reabilitou a vida orgânica dos instintos, o grande otimista. A influência internacional de Nietzsche por volta de 1900 não foi a do poeta, como na Alemanha; isso se perde nas traduções. Foi uma influência tão forte, porque se encontrou com o *trend* da época: a necessidade imperiosa de superar a decadência”.

²¹ Martinho Lutero (1483-1546) foi um sacerdote alemão, principal líder da Reforma Protestante ocorrida na Europa no século XVI, que contestava o poder da Igreja Católica, o comércio de cargos eclesiásticos, a venda de dispensas, indulgências e relíquias sagradas. A proposta da Reforma era formar uma igreja nacional que remodelasse os preceitos do Cristianismo.

²² Nietzsche, *EH, O Caso Wagner. Um problema para músicos* § 2º, diz: “Todos os grandes crimes culturais de quatro séculos carregam eles na consciência!... E sempre pelo mesmo motivo, por sua tão entranhada covardia face à realidade, que é também a covardia ante a verdade, por sua insinceridade, que neles se tornou instinto, por “idealismo”... Os alemães despojaram a Europa da seriedade, do sentido de sua última grande época, a época da Renascença, no momento em que uma mais elevada ordem de valores, em que os valores nobres, afirmadores da vida, afiançadores do futuro, haviam triunfado na própria sede dos valores opostos, de declínio — e até nos instintos dos lá sediados! Lutero, esse frade fatal, restaurou a Igreja e, mil vezes pior, o cristianismo, no momento em que este

reestruturar a igreja pelo movimento reformista, tenha contribuído para a escassez cultural alemã, convém salientar a importância de Lutero também para Nietzsche no desenvolvimento da língua alemã, tendo em vista que a unidade linguística era um tema caro à Nietzsche para o desenvolvimento cultural, assim como o era para o religioso alemão Martin Luther. Neste prisma, Carpeaux assevera:

Antigamente, Lutero foi considerado como criador *ex nihilo* da língua alemã moderna; tê-la ia criado, observando e empregando a linguagem dos seus patrícios saxônicos, terminando a fase de decadência do alemão medieval. Depois dos estudos de Burdach, já não é possível admitir isso: o alemão moderno é, em todos os elementos essenciais, criação dos humanistas da corte imperial de Praga no século XIV, e essa “língua da chancelaria de Praga”, depois empregada também nas chancelarias das pequenas cortes da Saxônia, é a base da língua luterana, que é, aliás, em relação ao alemão atual, bastante arcaica. Atualmente, admite-se, aliás, independência maior de Lutero em face do uso linguístico saxônico. Mas, ainda que assim não fosse, o papel de Lutero na história da língua continua a ser extraordinário: se não criou aquela língua, pelo menos a fixou. E como estilista é incomparável. Nos seus folhetos polêmicos revela-se o maior jornalista dos tempos modernos, e na tradução da Bíblia, por mais defeituosa que seja do ponto de vista da filologia, o domínio da língua para a qual traduz é assombroso. Lutero é o maior escritor da língua, o Dante da literatura alemã. (2019, p. 482-483).

A Reforma Protestante proposta por Lutero se fundamenta no Cristianismo, na fé cristã, na graça, na Escritura, em oposição ao Renascimento, pois o cansaço da vida, a passividade humana e a submissão a um Deus cristão justificador, contribuíram para a negação da vida, um mundo sacrificado conscientemente como um ato de fé. Por consequência, a Reforma interrompeu a evolução renascentista na Alemanha²³, subjugando ainda mais o poder político ao religioso, e dando um tom à produção intelectual. Seu sofrimento, sua ruína e melancolia engendraram, para bem ou mal, uma nova forma de ver o mundo, aliás um mundo retorcido, cujas linhas e curvas buscavam expressar o divino por uma estética exuberante, requintada em seus adornos e volteios esmerados. Nasce o Barroco.²⁴

sucumbia... O cristianismo, essa negação da vontade de viver tornada religião!... Lutero, um monge impossível, que devido à sua “impossibilidade” atacou a Igreja e — em consequência! — a restaurou...”.

²³ Onde os povos não podiam acompanhar essa evolução, onde o protestantismo não venceu, como na Itália e na Espanha, ficou tudo em atraso lamentável. (CARPEAUX, p. 480).

²⁴ O estilo barroco é um estilo internacional. A Europa inteira o adotou. Seus elementos vieram da Espanha; mas a Espanha já não era capaz de impor um estilo. A Europa o aceitou em toda a parte, porque o Barroco é expressão de uma situação espiritual e social, mais ou menos idêntica em toda a parte. (CARPEAUX, p. 579). Entre as forças que perpetuaram o espírito barroco, encontram-se os jesuítas: Descartes, Corneille, Molière, Bossuet formaram-se nos colégios da Companhia, assim como

Carpeaux pontua:

Disse-se sempre, e Nietzsche o repetiu com energia, que a Reforma luterana matou a Renascença alemã ou, antes, a possibilidade nascente de uma Renascença alemã. A consequência teria sido o rompimento da Alemanha com o resto da Europa. As devastações da Guerra de Trinta Anos, à qual os historiadores alemães atribuem o seu atraso cultural de então, teriam sido apenas a consumação material de um “fait accompli” no reino das ideias. (2019, p. 1242)

O Barroco foi a expressão típica na literatura alemã no século XVII. Não havia tempo para recuperar a renascença alemã que já havia sido perturbada por influências góticas e o cristianismo protestante. O barroco alemão é a combinação do humanismo com elementos cristãos-góticos. Esse barroco se esgotou por volta de 1700 e a Alemanha não possuía uma consistência literária. Isso porque segundo Nietzsche, no aforismo 144 de HHII, era possível por meio do Barroco aprender muito sobre o passado, mediante a comparação com épocas pré-clássicas e clássicas na modalidade artística, com a dramaticidade e eloquência narrativa na prosa, poesia e arquitetura principalmente.

Assim, a história literária alemã do século XVIII e XIX foi dominada por um grande espírito crítico. A história literária caminhava separada da crítica literária, sendo esta última estritamente jornalística. Segundo CARPEAUX (2019, p. 28), esta crítica “era a pior da Europa, desdenhando, com incompetência, mas com certa razão, a indústria escolar dos universitários, chamados na Alemanha de então “os mais estúpidos dos homens”. O pietismo de Spener²⁵ originado do enfraquecimento da ortodoxia luterana, foi fator de grande importância na gênese da consciência nacional alemã e porta de entrada do racionalismo filosófico e a formação de uma literatura alemã racionalista, o classicismo racional.

inúmeros outros, que constituíram o ambiente literário. O mesmo aconteceu na Itália, Espanha, Bélgica, Áustria, Alemanha, em todos os países da Contra-Reforma. Afirma-se que um espírito formado pelos jesuítas continua marcado por eles para sempre; pelo menos, a pedagogia jesuítica dispõe de instrumentos espirituais muito fortes para conseguir esse fim, dos *Exercitia* até os estudos latinos. Naquela época juntaram aos meios comuns da didática a força sugestiva de representações teatrais, e estas, por sua vez, apenas constituem parte da copiosa literatura jesuítica, verdadeira literatura internacional do Barroco, e – por mais completo que tenha sido o esquecimento em que caiu desde o século XVIII – uma literatura de grande importância histórica e estética.

²⁵O Pietismo consiste num movimento de renovação da fé cristã que surgiu na Igreja luterana alemã em fins do século XVII. Ao supervalorizar as experiências individuais do crente, em detrimento da teologia racionalista, o Pietismo se impõe como uma necessidade de renúncia ao mundo. O Pietismo nasceu com Philip Jacob Spener (1635-1705), que liderou uma renovação moral e religiosa do luteranismo que tinha por meta o acento num Cristianismo prático ao invés da disputa teológica. Com o Pietismo, Spener levou o Luteranismo até as suas últimas consequências.

Para Nietzsche o movimento renascentista foi um período de elevação artística e cultural importante para o sujeito se desvencilhar de padrões pré-estabelecidos e da necessidade de expressar linguisticamente e artisticamente. O Renascimento permitiria a emancipação do pensamento como um manifesto anticristão para romper com a tradição filosófica e os padrões pré-estabelecidos.

Neste sentido, comenta Carpeaux:

Devemos a Nietzsche a interpretação da Reforma como movimento anti-renascentista e, portanto, reacionário. Nos países onde a Renascença chegou ao máximo esplendor, na Itália e na França, o protestantismo foi vencido e exterminado. Na Inglaterra semiprotetante – a Igreja anglicana considera-se como “via media” entre Roma e Wittenberg ou Genebra – a Renascença só chegou com o atraso enorme de quase um século. A Alemanha, pátria do luteranismo, não conheceu Renascença senão como importação estrangeira, logo eliminada. Entre a Renascença “pagã” e a “Renascença” cristã parece haver incompatibilidade absoluta. As aspas foram colocadas, aliás intencionalmente, uma vez no adjetivo e outra no substantivo. Já se revelou que a Renascença “pagã” não é totalmente pagã. Talvez a “Renascença” cristã não seja uma Renascença. Os estudos modernos sobre Lutero confirmaram a segunda hipótese. (2019, p. 480-481).

Na concepção de Nietzsche, o movimento reformista trouxe um atraso cultural na Alemanha, porque de certa forma, os países que passaram pelo renascentismo tiveram um significativo desenvolvimento cultural e artístico que equilibraram a influência da Igreja. Na contramão da história, a Alemanha deixou-se seduzir pelos valores ortodoxos de Lutero e, posteriormente, teve enorme dificuldade de se desvencilhar do pensamento religioso medieval. E, neste sentido, Nietzsche é implacável com as críticas e comparações entre os dois movimentos, o Renascimento que promoveu uma ascensão cultural e a Reforma que insistiu na ascensão cristã:

Nietzsche diz sobre os dois movimentos:

237. *Renascimento e Reforma*. – O Renascimento italiano abrigava em si todas as forças positivas a que devemos a cultura moderna: emancipação do pensamento, desprezo das autoridades, triunfo da educação sobre a arrogância da linhagem, entusiasmo pela ciência e pelo passado científico da humanidade, desgrilhoamento do indivíduo, flama da veracidade e aversão à aparência e ao puro efeito) flama que ardeu numa legião de naturezas artísticas que exigiam de si, com elevada pureza moral, a perfeição de suas obras e tão-somente a perfeição); sim, o Renascimento teve forças positivas que *até hoje* não voltaram a ser tão poderosas em nossa cultura moderna. Foi a Idade de Ouro deste milênio, apesar de todas as manchas e vícios. Contrastando com ele se acha a Reforma alemã, como um enérgico **protesto de espíritos atrasados, que não se haviam cansado da visão medieval do mundo e percebiam os sinais de sua**

dissolução, a extraordinária, superficialização e exteriorização da vida religiosa, com profundo mal-estar e não com júbilo, como seria apropriado. Levaram os homens a recuar, com sua energia e obstinação de nórdicos, e com a violência de um estado de sítio forçaram a Contra-Reforma, isto é, um cristianismo católico defensivo, e, assim como retardaram de dois a três séculos o despertar e o domínio da ciência, tornaram impossível a plena junção do espírito antigo com o moderno, talvez para sempre. (*HHI*, p. 151)

Nas palavras de WEBER (p. 108), “O feito exemplar da cultura alemã, de Lutero a Wagner, ao juízo de Nietzsche, consistiu em recuperar o dionisíaco, impondo limites à pretensão da ciência de autoesclarecimento dos fundamentos da existência”.

Segundo Nietzsche, a Alemanha vivia um atraso cultural iniciado na Idade Média²⁶. Este “ócio cultural” perdurou na Alemanha no período da Reforma. Contudo, ao que parece, para Nietzsche, não conviria lamentar, mas recuperar este período com inserção de educação humanista qualitativa, arte e cultura. Disso resulta a importância do estudo de Nietzsche, dado o pensamento atemporal tem o que contribuir com o debate da cultura e da educação.

1.3 – Raízes e influências literárias

No âmbito cultural, o romantismo, tido como uma reação da classe literária às modificações sociais, apresentou na literatura algumas divergências de ordem histórica. Isso porque o romantismo alemão, cuja origem ocorreu em Jena²⁷, era medievalista, resultado de uma revolução industrial e de um feudalismo inexoráveis.

²⁶ Nietzsche, em *HHI*, § 319: O “povo dos pensadores” (ou do mau pensar). — O indefinido, nebuloso, apreensivo, elementar, intuitivo — usando termos vagos para coisas vagas — que se atribui ao ser alemão seria prova, se realmente existe, de que sua cultura permaneceu muito para trás e ainda se acha envolta no encanto e na atmosfera da Idade Média. — É verdade que nesse atraso haveria também vantagens: os alemães estariam capacitados, com esses atributos — se é que, repetindo, eles ainda os possuem —, para algumas coisas, em especial para a compreensão de algumas coisas, para as quais outras nações já perderam toda a força. E certamente muito se perde, quando a falta de racionalidade — justamente o que há em comum naqueles atributos — é perdida: mas também nisso não há perda sem uma enorme compensação, de modo que não existe motivo para lamentação, desde que não se pretenda, como as crianças e os gulosos, saborear os frutos de todas as estações ao mesmo tempo.

²⁷ *Carpeaux*, p. XCV. O romantismo alemão começou, em Jena, como se fosse romantismo francês “avant la lettre”; só em Heidelberg e Viena evidencia-se a tendência reacionária. Trata-se de reações diferentes de duas gerações; e pelo “teorema das gerações” pretendem outros críticos resolver o problema do romantismo.

P. 1369: Os escritores de Jena adoravam Goethe, cujo ideal de formação egocêntrica e universal do espírito também era o seu ideal. Detestavam Schiller, que justamente então começava a tornar-se o dramaturgo de grandes sucessos. Como literatos profissionais e boêmios gostam sempre de fazer, os

Para os franceses, o romantismo se traduzia em revolução porque segundo eles foi influenciado pela Revolução Francesa e pela maioria dos *philosophes*, principalmente de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Por sua vez, para os estudiosos alemães, a palavra “romantismo” já era tida por reação ao movimento social revolucionário²⁸. Para estes, o romantismo alemão não sofreu influência da Revolução Francesa, mas reagiu à revolução para preparar o movimento romântico, em cuja onda “singrou” o classicismo de Goethe²⁹.

É que na França, em meados do século XVIII, já existia um movimento pré-romântico que se desenvolveu a partir das crises agrária e industrial. Este movimento, segundo a classe intelectual, era caracterizado pela melancolia e descontentamento com a realidade e busca de refúgio na natureza. Entre o pré-romantismo e o romantismo propriamente dito ocorreu a Revolução Francesa, extirpando as dores sentidas das crises vividas socialmente. E, após a Revolução Francesa o romantismo permaneceu revolucionário, com enorme contribuição de Rousseau, mas muito mais nas questões estéticas do que no engajamento político (PAIVA, 2010). Nas palavras de CARPEAUX, “O romantismo francês procurou a nova realidade no “peuple” e na “Humanité”, reconhecendo-se o elemento emotivo na “volonté générale” instintiva da democracia e no socialismo sentimental das reivindicações humanitárias”. (2019, p. XCI).

Na verdade, o romantismo não teve uma única origem ou raiz. O movimento se desenvolveu com características notoriamente específicas a partir da realidade social de cada “peuple” democrático ou “Volk”, o povo. Para CARPEAUX, o pré-romantismo não foi uma preparação para o romantismo, mas, para o novo classicismo de Goethe. Na perspectiva literária, o classicista Goethe, autor de *Werther* e de *Fausto*, já era um romântico.

escritores de lena desprezaram o seu próprio público, caricaturando-o como massa inerte de filisteus ordinários.

²⁸ Carpeaux, p. 1366: A primeira resposta alemã à Revolução francesa fora o conformismo classicista, manifestando-se na atitude apolítica de Goethe e no idealismo moderado de Schiller. Mas Weimar não era a capital da Alemanha literária. Duas camadas poderosas da nação, poderosas pelo número de leitores, não podiam aceitar o classicismo: eram os pequenos intelectuais, vigários protestantes, mestres-escolas e semelhantes; depois, as mulheres. Primeiro, porque sabiam pouco latim e nada de grego e o classicismo lhes parecia planta exótica em solo alemão; segundo, porque, conservando-se fiéis a Rousseau e ao sentimentalismo democrático, tinham chorado com o *Werther* e se enfurecido com os *Raeuber*, e consideravam a transição de Goethe e Schiller para o classicismo como traição. Para eles, o maior dos escritores alemães não foi Goethe nem Schiller, mas Jean Paul.

²⁹ Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832.

Carpeaux (2019, p. 1369) comenta que:

Os escritores de *Lena* adoravam Goethe, cujo ideal de formação egocêntrica e universal do espírito também era o seu ideal. Detestavam Schiller, que justamente então começava a tornar-se o dramaturgo de grandes sucessos. Como literatos profissionais e boêmios gostam sempre de fazer, os escritores de *Lena* desprezaram o seu próprio público, caricaturando-o como massa inerte de filisteus ordinários.

Para ilustrar isso, eu transcrevo parcialmente a epístola de Werther ao amigo Wilhelm narrando “o baile S e todo o seu amor por Carlota” (1) e a declaração de Fausto a Margarida (2):

(1) Dançamos vários minuetos. Convidei algumas damas, uma após outra, e foram precisamente as menos agradáveis que não me quiseram dar a mão para finalizar. Carlota e seu par começaram uma inglesa; você pode calcular o meu júbilo quando chegou a minha vez com ela. É preciso vê-la dançar com todo o coração e com toda a alma! Há uma harmonia na sua pessoa, parece tão alheia a todas as preocupações! Dir-se-ia que a dança existe somente para ela e que ela não pensa e não existe senão para dançar, porque, nesse momento, a seus olhos tudo o mais é como se não existisse.

(2) Jardim de Marta (Margarida. Fausto.)

Margarida *Promete, oh meu Henrique! E com vigor te imploro!*

Fausto *Se puder, como não!*

Margarida *Dize, como te vais quanto à religião?*

*Sei que és homem honesto e de bom coração,
Não lhe dás importância, creio, e bem deploro.*

Fausto *Deixa disso, menina! E sentes que te adoro;
Por amor sacrifico o corpo e o sangue até,
Mas ninguém roubarei à sua igreja ou à fé.*

(Goethe, *Fausto*. 2002, p. 156).

No século XVIII, o romantismo alemão tinha influências muito divididas. Em Berlim sofreu influências do romantismo francês. A primeira geração romântica, a de *Lena*, formada por Fichte, Tieck³⁰, Schleiermacher³¹, Novalis³² e os irmãos August Wilhelm e Friedrich Schlegel³³ e as criações literárias estavam relacionadas ao “*Sturm*

³⁰ Ludwig Tieck, 1773-1853.

³¹ Friedrich Schleiermacher, 1768-1834.

³² Novalis (pseudônimo), 1772-1801

³³ Segundo Carpeaux (2019, p. 1370-1): Friedrich Schlegel veio do classicismo: a sua primeira ambição foi escrever uma história da literatura grego-romano, *pendant* da história da arte greco-romana, de Winckelmann. Mas encarou de maneira diferente o seu objeto: imbuído de espírito herderiano, Friedrich Schlegel considerava a poesia grega não como expressão permanente da beleza clássica, e sim como expressão natural de um povo de gênio. O objetivo era “desclassicizar” os gregos, revelar uma Grécia sem preocupações de *bienséance* francesa e sem moderação razoável, latina; uma Grécia livre, individualista, libertina até – semelhante à Itália de Heinse – poderia quase dizer-se, uma Grécia

und Drang”³⁴. A segunda geração romântica, mais voltada ao ocidente, a de Viena e Heidelberg tem em sua formação Görres³⁵ e Brentano³⁶ e a produção literária voltada aos contos populares e folclóricos.

Ao que parece, a diferença entre o pré-romantismo alemão e o classicismo reside nos períodos de evolução pessoal dos autores. A fase alemã do pré-romantismo, denominada de *Sturm und Drang* correspondia a primeira fase, no período entre 1760-1780. Por sua vez, o classicismo perdurou nos vinte anos posteriores, entre 1780-1800 e, por fim, o romantismo compreendeu o período de 1800-1830. Neste contexto, infere-se que Goethe³⁷ viveu as três fases do romantismo alemão.

Segundo Carpeaux:

O romantismo europeu, em geral, é uma reação à Revolução: na Inglaterra, uma reação no sentido de recomeçar e continuar a obra da Revolução. O romantismo alemão parece perder-se em sonhos evasionistas; a descoberta da ciência política romântica revelou os fins práticos dessa atitude. Agora deve ser possível substituir ou completar o romantismo alemão também como reação à Revolução francesa. (2019, p. XCVII).

dionisíaca, para indicar até que ponto Friedrich Schlegel antecipou ideias de Nietzsche. [...] Friedrich Schlegel é lembrado sobretudo como grande crítico. Esconde-se, porém, no fundo das suas teorias literárias um sistema filosófico, sobre o qual deu aulas em Jena e que só em nossos dias foi descoberto: sistema idealista, cujos elementos essenciais, a polaridade dialética em torno do centro criador da personalidade subjetiva, são conclusões audaciosas de ideias de Goethe. Essa descoberta limita bastante o alcance de uma outra influência, que agiu sobre os escritores de Jena e foi antigamente exagerada: a do filósofo Fichte, pensador de ascendência mística, que transformou o mundo ideal de Kant em produto irreal de uma dialética entre o eu ativo e o objeto inerte. O próprio Friedrich Schlegel mencionou a *Wissenschaftslehre* (Teoria das Ciências), de Fichte, ao lado de *Wilhelm Meister* e da Revolução Francesa, entre “as três grandes tendências da época”, e o voluntarismo violento de Fichte, considerando o mundo como criação do “eu” soberano, em luta contra o objeto irreal, contribuiu para dar a Friedrich Schlegel a coragem de exigir um mundo novo e uma literatura nova, em luta aberta contra a sociedade racionalista e as convenções do classicismo.

³⁴ *Sturm und Drang* tratou-se de um movimento literário ocorrido na Alemanha, no final do século XVIII. O nome, que pode ser traduzido como “tempestade e ímpeto”, deriva da peça homônima de Friedrich Klinger (1752-1831). Estendendo-se a outros setores da cultura, o “*Sturm und Drang*” era marcado por combater a influência francesa na cultura alemã. Seus seguidores resgataram a poesia da Bíblia, de Homero e do folclore nacional deixando de lado o preciosismo da métrica da poesia francesa. Opondo-se ao Classicismo, a essência do movimento consistiu na criação baseada no impulso irracional, característica comum às estéticas românticas. Além de Klinger, destacaram-se nomes como os de Johan von Goethe (1749-1832), Jacob Lenz (1751-1792) e Friedrich Schiller (1759-1805). (Fonte: <https://biblioteca.pucrs.br/curiosidades-literarias/voce-sabe-o-que-foi-o-sturm-und-drang/>)

³⁵ Joseph von Görres (1776-1848), foi um escritor romântico alemão, sendo uma das principais referências do jornalismo político católico. Foi professor em Heidelberg (1806-1807), local onde conheceu os líderes da segunda fase do romantismo alemão, particularmente Achim von Arnim e Clemente Brentano.

³⁶ Clemens Brentano (1778-1842) foi um poeta e escritor romancista alemão.

³⁷ Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832. Escritor alemão, autor de “Fausto”, poema trágico e obra prima da literatura alemã. Integrou juntamente com Schiller, Wieland e Herder o “Classicismo de Weimar”, período do apogeu literário na Alemanha.

A estrutura socioeconômica trazia reflexos profundos no romantismo alemão e que o diferenciava dos demais movimentos românticos dos outros países. Os fracassos³⁸ que se arrastavam desde o feudalismo até a Revolução Industrial promoveram reflexos na literatura alemã, resultando em um romantismo ainda medieval, com dificuldades linguísticas³⁹, conforme afirmado anteriormente, diferente do romantismo inglês e francês, com viés de ruptura revolucionária.

Por conseguinte, o romantismo alemão, reacionário à Revolução Francesa, buscou mudar atitudes e encerrar críticas da civilização europeia. Ainda assim, com todos os percalços oriundos de condutas político-econômicas e ainda religiosas (em razão da forte influência da Reforma Protestante), a Alemanha, que caminhava na contramão da cultura, em relação a países como Inglaterra, França e Itália, conseguiu uma evolução literária contemporânea, com o pré-romantismo, classicismo e romantismo, que buscou recuperar, pelo menos, dois séculos de atraso⁴⁰. Nesta senda, convém ressaltar que o romantismo e o simbolismo⁴¹ possuem afinidades com precisão cirúrgica, sendo considerados por alguns críticos como o neo-romantismo.

Goethe fora influenciado por Schiller, que o apresentou ao que Kant produzia, bem como, a teorias literárias de seu tempo. Após o contato com a filosofia kantiana as obras literárias de Goethe desenvolveram uma transfiguração do real, o que o aproximou do idealismo. Goethe, referência da primeira fase romântica alemã, passou por transformação notável, em relação ao citado movimento. Neste sentido, Carpeaux afirma:

³⁸ A Alemanha vinha de uma revolução industrial fracassada e um feudalismo já derrotado; na Inglaterra uma revolução industrial vitoriosa e um feudalismo ainda poderoso. A estrutura social da França de 1820 é mais um caso diferente: o feudalismo já não existia; (CARPEAUX, p. CII).

³⁹ Nem o racionalismo nem o classicismo de Weimar foram capazes de eliminar o caráter bíblico da língua alemã. (CARPEAUX, p. 510).

⁴⁰ Carpeaux, p. 2191: O simbolismo foi uma derrocada de valores tradicionais por forças “marginais”, de países onde as literaturas estavam sem tradições ou as tinham perdido desde muito tempo. Mas impõem-se duas observações. A “marginalidade” e a “falta de tradição” dos simbolistas são sintomas da condição social dos poetas escritores: não estão incorporados na sociedade, constituem uma classe de “literatos”, mais ou menos no ar; trata-se de países e regiões de economia atrasada ou “colonial”, que não comporta o “luxo” da arte independente. E os escritores defendem-se, declarando guerra aos “filisteus” hostis e proclamando o “l’art pour l’art”. Daí o artificialismo e o caráter fantástico desses novos estilos, de reação contra qualquer utilitarismo. O simbolismo reagiu contra o naturalismo, ligado à estrutura burguesa da sociedade.

⁴¹ Carpeaux, p. 2110: Assim como o romantismo, o simbolismo foi uma revolta: contra o rigorismo métrico dos classicistas, respectivamente dos parnasianos; contra a tirania duma cultura formal, obsoleta. Entre os primeiros simbolistas já surgem revolucionários contra o próprio conceito “literatura”, preferindo à poesia a vida poética, como Rimbaud. Mas os românticos, pelo menos os românticos franceses, pretendiam inaugurar um mundo novo, enquanto os simbolistas se sentiam representantes dum mundo em decadência.

Reagiu contra o romantismo na pintura, pregando o classicismo⁴² mais estreito nas artes plásticas. Abandonado pelos românticos, que no começo do movimento o tinham idolatrado, Goethe quase saiu da literatura; mas não inteiramente. Criou, nas *Wahlverwandtschaften* (*Afinidades seletivas*), um dos primeiros romances psicológicos da literatura europeia, e produziu, inspirado pelas traduções de Hafis, o seu último volume de poesia, o *Wert-Oestlincher Diwan* (*Divã Ocidental-Oriental*), onde se encontram as suas poesias mais amadurecidas, mais clássicas, apesar das aparências orientais da forma. (2019, p. 1317).

Fato é que Goethe ocupa o centro da literatura alemã e talvez tenha sido a figura que mais a tenha influenciado, por ter escrito a partir das vivências. Nietzsche dizia ser Goethe mal lido na própria pátria, embora escrevesse em alemão. Ao que parece, na visão de Nietzsche, os alemães não estavam aptos a ler a obra desse grande poeta. O filósofo diz:

Goethe estava acima dos alemães em todo aspecto, e ainda hoje está: ele nunca lhes pertencerá. Como poderia um povo estar à altura da espiritualidade goetheana no bem-estar e bem-querer? Assim como Beethoven fez sua música e Schopenhauer filosofou por cima dos alemães, também Goethe escreveu seu Tasso, sua Ifigênia por cima dos alemães. (*HHII*, primeira parte, §170).

(...)

Deixo de lado Goethe, como já indiquei; ele pertence a um tipo de literatura mais elevado do que “literaturas nacionais”: por isso ele não se acha, com sua nação, numa relação de vida, nem de novidade, nem de envelhecimento. Somente para poucos ele viveu e ainda vive: para a maioria ele nada é senão uma fanfarra da vaidade, que de vez em quando é tocada além da fronteira alemã. Goethe, não apenas um homem bom e grande, mas uma cultura, é um episódio sem conseqüências na história alemã(...) (*HHII*, segunda parte, §125).

Contudo, Schiller foi e ainda é mais popular que Goethe nas terras alemãs. Ele possui frases feitas que são constantemente citadas, além de suas obras serem adotadas nas escolas (CARPEAUX, v. 107-B, p. 1332). Schiller usava uma linguagem dramática e eloquente. Embora tenha sido influenciado por Schiller, afinal de contas ele e Rousseau podem ser considerados como os pioneiros da crítica à cultura. Nietzsche ousou discordar da expressão alemã histórica, “Goethe e Schiller”⁴³, porque

⁴² Na verdade, o classicismo de Goethe ficou como um fenômeno isolado, porque na Alemanha não se encontrava a base social de um classicismo como movimento: não havia burguesia. (CARPEAUX, p. 1330)

⁴³ Os próprios alemães já começaram a reduzir a admiração nacional por Schiller a termos mais justos. É conhecido o protesto de Nietzsche contra o “e” naquela frase feita “Goethe e Schiller”. Os realistas e naturalistas alemães sempre detestaram o idealista Schiller, denunciando-lhe a tendência de abrandar e amenizar os fatos duros da realidade social e histórica. Mas não se trata, como se poderia pensar, de um protesto ideológico. Pois os poetas e críticos do simbolismo e do pós-simbolismo também

Goethe era incomparável. Entretanto, os elogios à produção de Goethe não era uma unanimidade na Alemanha. Se Nietzsche o considerava incomparável, há quem o considerasse inacessível no que refere à compreensão dos seus textos. Neste sentido, Carlyle⁴⁴ afirmou: *“Goethe, to the great majority of you, would remain problematic, vague”*⁴⁵.

Diante da incomparabilidade de Goethe e da inacessibilidade dos alemães aos seus textos, foi que Schiller sobressaiu-se em popularidade. Assim, é inegável a contribuição de Schiller para a cultura alemã, seja no campo da estética, em que fez uso do pensamento kantiano, na narrativa literária e na ética. Segundo Carpeaux, “Schiller é um descendente da tragédia clássica francesa, apenas com algo mais de liberdade dramática; realizou o que Lessing⁴⁶ exigira. Criou o teatro alemão”. Ainda nas palavras de Carpeaux:

A importância de Schiller na evolução da “cultura” alemã é muito maior do que a dos valores literários que ele criou. Para os alemães, Schiller desempenhou o papel de Rousseau na França e no mundo: educar o pequeno-burguês para a ação histórica, ensinando-lhe a agir em harmonia com ideais, ou então – a definição depende do ponto de vista – a alegar ideais como motivos da sua ação. Uma das razões da grande influência de Schiller é a sua neutralidade religiosa: conservando os princípios da moral cristã e proclamando a sua fé na justiça divina na História, nunca chega a exigir a adesão a definições dogmáticas, de modo que os protestantes, os católicos e os livre-pensadores se podiam reunir, sem escrúpulos, na sua sala de espetáculos morais. Schiller é uma das maiores forças da secularização da moral cristã. Uniu a nação politicamente ainda não definida, ou antes, criou a consciência nacional dos alemães, dando-lhes como bandeira quase religiosa os ideais da futura burguesia. Esses ideais, vestiu-os Schiller do heroísmo histórico das suas tragédias; deu ao burguês alemão, então em situação social muito precária, a consciência da superioridade pela “cultura”, pela “Bildung”. Com isso, Schiller restabeleceu o que o racionalismo da Ilustração e o rousseauianismo pré-romântico perturbaram: o equilíbrio íntimo do alemão luterano. O burguês idealista e moderado de Schiller é perfeitamente identificado com o luterano de sempre, súdito submisso do Estado e pensador de liberdade ilimitada. (2019, p. 1334)

continuam hostis a Schiller ou indiferentes. O verdadeiro objeto da crítica é o estilo, a linguagem do dramaturgo. (CARPEAUX, p. 1332)

⁴⁴ Thomas Carlyle, (1795-1881). Historiador, filósofo, ensaísta e crítico britânico. De origens modestas, estudou direito, foi professor e dedicou-se à escrita. Foi um pensador importante na sua época e influenciou os escritores vitorianos, nomeadamente Ruskin e Dickens. Estudou a língua e a literatura alemãs.

⁴⁵ Goethe, para a grande maioria de vocês, continuaria problemático, vago. (Tradução livre)

⁴⁶ Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781) crítico, poeta, arqueólogo e teólogo.

O Romantismo enquanto movimento de reação social e reação literária à Revolução Francesa também serviu para criticar a evolução da civilização europeia. Esse movimento romântico de crítica da civilização foi criado pelos românticos Carlyle, Proudhon⁴⁷ e Schlegel. Posteriormente, teve adesão de pensadores como o francês Alexis de Tocqueville⁴⁸, Burckhardt⁴⁹⁻⁵⁰ e Nietzsche. O objetivo não era somente de criticar a civilização europeia na esfera político-econômica, mas de questionar o valor da arte e das criações “geniais”. O gênio é designado por românticos como Schlegel como “encarnação do Infinito no mundo, mediadores entre o finito e o Infinito, instrumentos da realização ou da revelação do Absoluto”⁵¹.

Em o *Nascimento da tragédia*, Nietzsche está preocupado com o “nascimento do gênio” na sua obra, mas também com o gênio apolíneo-dionisíaco dos gregos. O filósofo assevera:

Aproximamo-nos agora da verdadeira meta de nossa investigação, que visa ao conhecimento do gênio apolíneo-dionisíaco e de suas obras de arte ou, pelo menos, à compreensão intuitiva do mistério dessa união. (NT, § 5º)

Com efeito, é nesse contexto histórico da Alemanha, de atraso econômico e identidade cultural, vivido por Nietzsche, que ele percebeu a necessidade de criar um mecanismo que desviasse a formação pedagógica do modelo adotado na Alemanha. Para Nietzsche, inicialmente a sociedade alemã precisaria superar a omissão cultural e reinventar-se. Ter a própria cultura possibilitava a Alemanha voltar a atenção para o desenvolvimento da linguagem, imprescindível para a unidade de estilo cultural, e, a partir disso, o aperfeiçoamento da arte criativa. Na proposta apresentada por

⁴⁷ Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865). Filósofo e economista francês. Foi integrante do Parlamento Francês e um dos primeiros ideólogos do anarquismo.

⁴⁸ Alexis de Tocqueville (1805-1859), pensador francês, que após longa viagem aos Estados Unidos e Canadá, escreveu a célebre obra “Da Democracia na América”.

⁴⁹ Jacob Burckhardt (1818-1897), professor de história da arte na Universidade de Basileia, nutria admiração ilimitada à Renascença italiana, criadora da civilização moderna.

⁵⁰ Carpeaux, 2019, p. 2228: A forte influência que Wagner exerceu no simbolismo francês basta para revelar os elementos pré-simbolistas na sua arte. E a pretensão de Wagner e dos wagnerianos de renovar pela arte a civilização alemã encontrou-se com a saudade dos “renascentistas” pela Renascença italiana, como modelo de uma civilização artística completa. O representante mais sério desse “renascentismo”, Burckhardt, é esteticista e decadentista no sentido mais nobre desses termos: a arte parecia-lhe o único resultado digno dos esforços humanos; considerava a civilização europeia como agonizante, “fin du siècle” e fim de todos os séculos. Todas essas correntes reúnem-se em Nietzsche: como filólogo, grecista, apaixonado da Antiguidade, pertencia à civilização alemã de estilo antigo, de Weimar; caiu, depois no pessimismo de Schopenhauer; como discípulo de Wagner, aprendeu o conceito estético de “cultura”; e como jovem professor da Universidade de Basileia recebeu influência decisiva da parte do velho colega Burckhardt. Nietzsche criou o simbolismo alemão.

⁵¹ Abbagnano, Nicola. *Dicionário de Filosofia*, p. 560.

Nietzsche é possível alcançar uma elevação cultural a partir da valorização do instinto artístico, da relação com a antiguidade greco-romana e da filosofia, porque se a ciência histórica imobilizava o devir, em razão da história permanecer eternamente na interpretação de problemas iguais, a filosofia, por outro lado, utiliza o dionisíaco como antídoto que promova a delimitação de um horizonte e o apolíneo que dão significado à existência.

A distinção feita por Nietzsche entre o gênio preferido pela natureza e o gênio da reflexão são as distinções dos impulsos artísticos apolíneo-dionisíaco, que aproxima este gênio nietzschiano aos românticos, na medida em que com eles, o gênio individual deve na criação artística, abrir-se ao “gênio supremo”, “criador” do mundo. E este gênio será utilizado por Nietzsche para fomentar a cultura e criticar o tipo decadente dos estabelecimentos de ensino em 1873⁵², que é o tema do próximo capítulo.

⁵² Nietzsche, Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino, Prefácio.

CAPÍTULO II: O FILISTEU NO MUNDO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA: A CRÍTICA DE NIETZSCHE

2.1 Educação e cultura histórica

Educação e cultura foram assuntos constantes e transversais nas obras nietzschianas, que se apresentaram desde o período de juventude até a maturidade. Contudo, nos anos de 1870 a 1876 e no período em que Nietzsche esteve como professor na Universidade da Basileia, estes temas, educação e cultura se tornaram inquietantes, especialmente no que se refere ao demérito à educação humanista, fato este que se tornou uma preocupação e foi denunciado e criticado⁵³ pelo filósofo alemão.

Talvez em decorrência da formação de Nietzsche em filologia, as inquietudes do filósofo justificavam-se pelo uso da linguagem, da escrita, da formação pedagógica e da produção artística e cultural pelos alemães.

Dias diz:

Antes de tudo, acreditando em um outro tipo de educação, o qual não se nortearia pelos mesmos princípios que fundam a pseudocultura. A Alemanha do século XIX crê na verdade eterna de sua educação e no seu “estilo de cultura”, mas, na verdade, falta tal estilo, pois a cultura é a “unidade de estilo artístico em todas as manifestações vitais de um povo. Saber muito e ter aprendido muito não são nem um meio necessário, nem um signo de cultura, mas combinam-se perfeitamente com o contrário da cultura, a barbárie, com a ausência de estilo ou com a mistura caótica de todos os estilos”. (*Nietzsche educador*, 1993, p. 64-65)

As severas críticas de Nietzsche se referiam ao ensino do *Gymnasium*⁵⁴, às escolas técnicas e ao ensino superior. Nietzsche entende que o acúmulo de saber dissociado da vida não é conhecimento, mas apenas informações memorizadas sem utilidade. Sobre o tema, Nietzsche diz:

De vez em quando me aproximo das universidades alemãs: que atmosfera reina entre esses sábios, que espiritualidade vazia,

⁵³ O desvirtuamento do sentido de cultura, segundo Nietzsche, CEIII, p. 67: A cultura (*Bildung*) seria definida por seus adeptos como o discernimento, com o qual eles se tornam sempre mais contemporâneos, nas necessidades e na sua satisfação, com o qual imediatamente se oferecem os melhores meios e caminhos, para ganhar dinheiro do modo mais fácil possível.

⁵⁴ Nota 4 da obra CEIII., p. 11: Na Alemanha, o *Gymnasium* é uma forma de escola secundária, que prepara os alunos para a educação superior. Nietzsche frequentou *Gymnasium* de Schulpforta entre os anos de 1858 e 1864. O *Gymnasium* equivale à 8ª série do ensino fundamental e ensino médio do antigo currículo brasileiro.

satisfeita, esmorecida! Haveria de se enganar profundamente quem quisesse me objetar aqui o atual estado de ciência alemã – seria mais uma prova de que não foi lida nenhuma linha minha. Há dezoito anos não me canso de pôr às claras a influência *deprimente* de nosso cientificismo atual sobre o espírito. A dura escravidão a que a extensão imensa da ciência condena hoje cada indivíduo é uma das principais razões que faz com que naturezas com dons mais completos, mais ricos, mais *profundos*, não encontram mais educação e *educadores* à sua altura. Nada faz padecer tanto nossa cultura do que essa abundância de carregadores pretensiosos e de humanidades fragmentárias; nossas universidades são, *apesar delas*, verdadeiras estufas para esse gênero de enfraquecimento do espírito e seus instintos. Toda a Europa já começa a percebê-lo – a alta política não engana ninguém... A Alemanha é considerada sempre mais como o *país vulgar* da Europa. – Estou ainda à procura de um alemão com quem possa ser sério à minha maneira – e muito mais com quem pudesse ousar ser alegre! – *Crepúsculo dos ídolos*: Ah! quem haveria de compreender hoje com que seriedade um filósofo repousa aqui! A serenidade, é o que há de mais incompreensível para nós... (CI, *O que os alemães estão na iminência de perder*, § 3º, p. 51).

Nietzsche, ao menos no seu período da juventude, utilizou a palavra *Bildung*⁵⁵ no sentido de formação. O que não era incomum, pois tratava-se de uma palavra com aceitação quase unânime, seja no sentido de formação ampla à moda da *paideia*⁵⁶ grega, seja no sentido mais moderno, pedagógico, do termo. Nietzsche sofreu a influência dessa herança, mas deu-lhe um sentido nacionalista, quase messiânico. Por isso, sua projeção a personalidades como Wagner e Schopenhauer como modelos clássicos, guias para uma espécie de “imitação criadora” que tenha como motivo principal a *Bildung* como um processo de resgate da cultura, da retirada do saber como algo improdutivo e que, segundo Nietzsche, servia apenas para domesticar os jovens, preparando-os para ser comerciantes, funcionários⁵⁷ ou

⁵⁵ Acho pertinente a citação da nota 117 da obra *O Nascimento da tragédia*, traduzida por Paulo César de Souza: “formação”: *Bildung*, substantivo de *bilden*, “formar, moldar, constituir”. As versões consultadas utilizam “formação” ou “educação” nesse caso; em outros contextos (como no primeiro parágrafo da seção seguinte) o termo é geralmente traduzido por “cultura”.

⁵⁶ A *paideia* significava a formação (educação) do homem em sua verdadeira forma humana, mediante a imagem ideal de homem, por meio da arte e filosofia: a singularidade integrada com a vida de um povo. Para conquistar a excelência, o atributo essencial era a força vital, plástica e criadora. O fundamental desta formação era a beleza em si (do grego *kalón*), na qual o homem buscava se modelar. Para isto, requeria qualidades morais e espirituais, uma capacidade corajosa e sábia engendrada em uma luta constante de aprimoração: a virtude, a honra e o heroísmo que dispunham somente os nobres pela *areté*. Isto compõe, de modo geral, o caráter aristocrático da *paideia* grega.

⁵⁷ É importante salientar que Nietzsche considerava os funcionários do Estado como filisteus. O egoísmo estatal aliciou propensos gênios no âmbito artístico e estes utilizaram-se da estrutura estatal para dedicar-se ao mercado, a economia e aos interesses estatais. A Alemanha de fato, em razão do movimento reformista e, *a posteriori* o próprio movimento romântico do *Sturm und Drang* encontrava-se não só culturalmente atrasada, mas economicamente também, especialmente em relação à França e à Inglaterra. Na perspectiva do país da “*deutsche Misere*” [miséria alemã], era imprescindível uma recuperação econômica com funcionários públicos comprometidos com a máquina estatal. Para tanto,

peessoas com uma certa erudição e nada mais. É o que se extrai de suas obras *III Consideração Extemporânea: Schopenhauer como educador (Erzieher)*, e a série de conferências intitulada *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino (Bildungsanstalten)*⁵⁸, além da *Quarta Extemporânea, Richard Wagner em Bayreuth*, publicada em 1876.

Como afirma a epígrafe⁵⁹ deste trabalho, Nietzsche tinha claro que o papel da educação não seria o que hoje pode ser chamado de “libertação freireana”, como muitos podem pensar, mas está mais próxima, *mutatis mutandis*, de uma “libertação rousseauiana”. Em uma comparação livre, os dois filósofos, tanto o genebrino quanto o alemão, concordam que a libertação se processa primeiramente pelo exercício socrático do “conhece-te a ti mesmo”. Aliás, até a linguagem dos dois é aproximada no que diz respeito à formação humana. Enquanto Rousseau dizia, no início do Emílio, que “amanha-se as plantas pela cultura e os homens pela educação” (ROUSSEAU, 1973, p. 10), Nietzsche vem afirmar: “Mas ela é libertação, retirada de toda erva daninha, acúmulos, parasitas, que querem tocar o núcleo delicado da planta” (NIETZSCHE, 2020, p. 8). E continua dizendo:

“irradiação de luz e calor, murmurar afetuoso da chuva noturna, ela é imitação e adoração da natureza, onde é refletida de modo maternal e compadecido; ela é perfeição da natureza, quando previne seus acessos cruéis e inclementes e volta-os para o bem, quando ela cobre com o véu as manifestações de suas atitudes de madrasta e de sua triste insensatez” (CE III, p. 8).

Para Nietzsche, a má educação fornece “membros artificiais, narizes de cera, olhos com lentes”, (id. ibid.), etc. Bem parecido ao “homem do homem” de Rousseau. Ambos os tipos de homem são artificiais, preocupados com a aparência e a opinião

o Estado investia na formação dos seus funcionários. Tornavam-se seres servis, obedientes e civilizados, mas, por outro lado, tolhido na sua liberdade, na vocação artística. Sobre o atraso alemão, cito a obra *Revolta e Melancolia*, 2015, p. 75-76.

⁵⁸ Nietzsche, p. 42: Pela expressão nossos estabelecimentos de ensino, não entendo, portanto, nem aqueles que são particulares da Basileia, nem as muitas formas que oferece a realidade maior que envolve todos os povos, mas as *instituições alemãs* deste tipo, das quais, aqui também, podemos gozar os benefícios. É o futuro destas instituições alemãs que nos deve reter, quer dizer, o futuro da escola primária alemã, da escola técnica alemã, do ginásio alemão, da universidade alemã: fazendo isso, renunciamos provisoriamente a qualquer comparação e a qualquer julgamento de valor, como se as condições que são as nossas, em relação às de outros povos cultos, fossem modelos universais jamais superados.

⁵⁹ “Teus educadores nada mais podem ser que teus libertadores. E esse é o segredo de toda formação” (Nietzsche, 2020b, cap. 1., p. 8)

alheia, vivendo do simulacro e da artificialidade. A voz dissonante de Rousseau, no século XVIII, contra as escolas públicas, na maioria jesuíticas, tem eco na voz dissonante de Nietzsche, no século XIX, que se volta contra os estabelecimentos formais de ensino, como o *Gymnasium*, pela mesma razão: tais escolas se preocupam com a transmissão conteudista da ciência, deixando de lado a verdadeira formação. Uma das diferenças entre eles é que, enquanto Rousseau funde a virtude cristã com os ideais clássicos, Nietzsche evita esse caminho e salienta que o homem moderno vive o conflito entre o ideal cristão e o ideal da antiguidade.

E nesta senda, o conteudismo burocrático foi motivo de crítica de Nietzsche, assim como o teria sido a defesa de um engajamento do professor como um intelectual orgânico, na perspectiva que Gramsci⁶⁰ veio desenvolver e que, certamente, influenciou Freire. Entrementes, Nietzsche não se opunha aos conteúdos na escola, desde que fizesse parte da “cultura clássica”, como ele critica no texto *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*:

Eu jamais encontrei no liceu alemão [seja pelo lado dos professores, seja pelo lado dos alunos] algo que não fosse uma coisa sem valor a respeito do que poderia verdadeiramente ser chamado de “cultura clássica”: e não é surpreendente imaginar que o ginásio se tenha separado dos clássicos alemães e da construção da língua alemã” (NIEZTSCHÉ, 2003, p. 93).

Afinal, uma escola sem conteúdo perde o próprio objeto existencial. Este tema será objeto de análise no último capítulo deste trabalho.

A cultura histórica foi denunciada por Nietzsche na *Segunda Extemporânea: Da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Trazia um desassossego à Nietzsche o fato de a ciência histórica ser utilizada sem limites para o enfraquecimento da cultura⁶¹. As críticas ao conhecimento histórico são em relação a forma como a

⁶⁰ Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo e político italiano, ideólogo do Partido Comunista da Itália. Desenvolveu o conceito de “intelectual orgânico” para definir os estudiosos engajados na causa de sua classe, de seu Partido ou de seu governo. Sua obra mais conhecida é: *Os intelectuais e a organização da cultura*.

⁶¹ Nietzsche, CEII, 2003: § 1º: Mas deixemos o homem supra-histórico com o seu nojo e a sua sabedoria: hoje queremos muito mais nos alegrar uma vez de todo o coração com a nossa ignorância e nos desejar um bom dia como homens de ação e de progresso, como os adoradores do processo. Gostaria que a nossa avaliação da história fosse apenas um preconceito ocidental, contanto que venhamos, no mínimo, a progredir no interior deste preconceito e não fiquemos parados! Contanto que aprendamos cada vez melhor exatamente isto: a impulsionar a história a serviço da *vida*! Neste caso, confessaríamos com prazer aos homens supra-históricos que eles possuem mais sabedoria do que nós, desde que estejamos certos de possuir mais vida do que eles: pois assim nossa ignorância terá de qualquer modo mais futuro do que a sua sabedoria. E para que não subsista absolutamente nenhuma dúvida quanto ao sentido desta contradição entre vida e sabedoria, quero utilizar em meu auxílio um antigo procedimento testado e aprovado e apresentar diretamente algumas teses.

história é utilizada, sem uma finalidade para a vida. Aprender história e permanecer inerte, como indicado na nota acima, torna o homem contraproducente. A história deve ser utilizada a serviço da vida, como mecanismo de avaliação do passado e progresso para o futuro. A cultura histórica, segundo Nietzsche estava concebida na ideia de adoração ao passado e acúmulo de conhecimento extraído de fatos que não trariam mudanças ao futuro.

Os historiadores e professores se tornaram, em relação à história, espectadores do passado, com lembranças e reminiscências sem qualquer projeção criativa para o futuro. O fato de ter conhecimento histórico acumulado não os tornavam aptos a desenvolver uma cultura alemã para o futuro. Essa fossilização do conhecimento histórico que não torna efetivo o presente e não oferece perspectivas ao futuro, trazia prejuízos ao ensino, que não se resumia apenas em formar eruditos⁶².

Este intelectualismo histórico, segundo Nietzsche, é inculcado ao jovem estudante e este conhecimento cerceia a liberdade criativa. Em suas palavras:

E, em verdade, este saber sobre a cultura é injetado ou inoculado, como um saber histórico, no jovem; ou seja, sua cabeça é preenchida com uma quantidade descomunal de conceitos extraídos do conhecimento maximamente mediato das épocas e dos povos do passado, não da intuição imediata da vida. Seus desejos de experimentar algo por si mesmo e de sentir crescer em si um sistema coerente de suas próprias experiências – um tal desejo é anestesiado e como que embriagado pela exuberante ilusão, como se fosse possível em poucos anos somar em si as experiências mais extraordinárias e mais espantosas dos tempos antigos, e, justamente, dos mais grandiosos. (CEII, p. 92).

Para Nietzsche não havia demérito no conhecimento histórico⁶³. Sua crítica é em torno do desvirtuamento da concepção dada aos acontecimentos históricos nos

⁶² Nietzsche, CEII, 2003, § 2: Mas que a vida necessite da história preciosa ser tão claramente concebido quanto a formulação ser posteriormente demonstrada – que um excesso de história prejudica o vivente. A história é pertinente ao vivente em três aspectos: ela lhe é pertinente conforme ele age e aspira, preserva e venera, sofre e carece de libertação.

⁶³ CEII, § 3º: Assim, a história pertence em segundo lugar ao que preserva e venera, àquele que olha para trás com fidelidade e amor para o lugar de onde veio e onde se criou; por intermédio desta piedade, ele como que paga pouco a pouco, agradecido por sua existência. Conforme cuida, com mão muito precavida, do que ainda existe de antigo, busca preservar as condições sob as quais surgiu para aqueles que virão depois dele – e assim ele serve à vida.

estabelecimentos de ensino⁶⁴. A cultura histórica deve ser utilizada a serviço da vida e não no sentido de ser petrificada, inefetiva ao presente e inútil ao futuro⁶⁵.

Outros tantos filósofos e pedagogos, sobretudo no século XIX e no XX, seguiram a mesma perspectiva e defenderam ponto de vista semelhante. Inger Enkvist, ao analisar as “vozes” que embasam uma boa educação comenta:

Se quisermos escolher um filósofo dentre os muitos que falaram sobre a importância da história, poderemos mencionar Hannah Arendt, que afirma que o estudo da história nos oferece um bom material para entender como é a vida e para elaborar juízos. Considera que esta é uma das tarefas mais importantes da escola porque, na vida, usamos constantemente nosso juízo para decidir o que devemos ou não fazer. Ela crê que é um erro evitar julgar os atos em nome de um suposto cientificismo. (*A boa e a má educação*, p. 175)

E é bem possível que Arendt tenha “bebido” da fonte nietzscheana, pois segundo Nietzsche, a sociedade alemã cometia alguns vícios que impediam o desenvolvimento da cultura: o historicismo em excesso, a exacerbação do saber, a ruminação do passado e a cultura da memória. Em suas palavras:

O *sentido histórico* (ou a capacidade de perceber rapidamente a hierarquia de valorações segundo as quais um povo, uma sociedade, um homem viveu, o “instinto divinatório” para as relações entre essas valorações, para o relacionamento da autoridade dos valores com a autoridade das forças atuantes): esse sentido histórico, que nós europeus, reivindicamos como nossa particularidade, nos foi trazido na esteira da louca e fascinante *semibarbárie* em que a mistura de classes e raças mergulhou a Europa – apenas o século XIX conhece esse sentido, enquanto seu sexto sentido. O passado de toda forma e todo modo de vida, de culturas que então coexistiam e se superpunham, graças a essa mistura precipita-se em nós, “almas modernas”, em toda parte nossos instintos correm para trás, nós mesmos somos uma espécie de caos –: afinal, como foi dito, “o espírito” divisa a sua vantagem nisso. (*ABM*, § 224).

⁶⁴ Idem, § 4º: Estes são os serviços que a história pode prestar à vida; de acordo com suas metas, forças e necessidades, todo homem e todo povo precisa de um certo conhecimento do passado, ora sob a forma da história monumental, ora da antiquária, ora da crítica: não como um grupo de puros pensadores que apenas contemplam a vida, não como indivíduos ávidos de saber, que só se satisfazem com o saber e para os quais a ampliação do conhecimento é a própria meta, mas sempre apenas para os fins da vida, e, portanto, sob o domínio e condução suprema destes fins. Esta é a ligação natural que uma época, uma cultura, um povo deve ter com a história – evocada pela fome, regulada pelo grau de suas necessidades, mantidas sob limites pela força plástica que lhe é própria – se o conhecimento do passado, em todas as épocas, só é desejado a serviço do futuro e do presente, não para o enfraquecimento do presente ou para o desenraizamento de um futuro vitalmente vigoroso: tudo isto é simples como a verdade é simples e convence imediatamente também aquele que não se deixou levar, inicialmente, pela justificativa histórica.

⁶⁵ CEII, § 1º: A história pensada como ciência pura e tornada soberana seria uma espécie de encerramento e balanço da vida para a humanidade. A cultura histórica, pelo contrário, só é algo salutar e que promete futuro em decorrência de um poderoso e novo fluxo de vida, por exemplo, de uma civilização vindo a ser, portanto somente quando é dominada e conduzida por uma força superior e não é ela mesma que domina e conduz.

Desta forma, o excesso de cultura histórica deslocava o foco do estudante para o passado. A ausência de vida no saber, porque voltado ao passado, era óbice para ser útil ao futuro e, a cultura histórica, conforme já afirmado anteriormente, não estimulava a liberdade de criação, tornando-a limitada⁶⁶.

Essa erudição, esse historicismo precisavam ser dosados no ensino alemão. Deveria ter uma *justa medida* na aplicação aos estudantes, tal qual a régua de Lesbos aristotélica⁶⁷. No caso, deveria haver uma dosagem equânime entre a erudição e a cultura histórica. O exagero e o desequilíbrio de um ou de outro causavam transtornos na cultura alemã.

Nas palavras de Rosa Maria Dias:

O que Nietzsche propõe para a cultura histórica é uma questão de dosagem. Não se trata de negar o sentido histórico, mas de conter o seu domínio, de conduzi-lo a uma justa medida. Absorvida em pequenas doses, ela não envenena a vida nem a cultura, embora, em doses excessivas, mate tudo o que quer nascer. (*Nietzsche educador*, 1993, p. 61)

No prólogo de HHII, Nietzsche afirma a sua irresignação quanto ao conhecimento histórico, que a sociedade e o ensino alemão tinham chegado a um estado doentio do qual não haviam se curado.⁶⁸ A moléstia existente em relação ao ensino alemão era o fato de simplesmente se tornar formador de erudito e fazer uso do historicismo para a difusão e acúmulo de conhecimento.⁶⁹

Não havia uma superioridade da cultura alemã, com toda razão a Nietzsche, visto que, êxito militar (em razão da vitória na Guerra Franco-Prussiana, em 1870) é diferente de cultura.⁷⁰ Neste prisma, Nietzsche observa que o problema cultural

⁶⁶ Nietzsche, CEII, Prefácio. Nietzsche cita Goethe: “De resto, abomino tudo aquilo que me instrui sem aumentar e estimular imediatamente minha atividade”.

⁶⁷ No Livro X, Capítulo 10 da obra *Ética a Nicômaco*, Aristóteles utilizou a régua de Lesbos, régua especial de que serviam os operários para medir certos blocos de granito. A régua, por ser feita de metal flexível, se adaptava à forma da pedra. Assim, era possível encontrar uma equidade, uma justa medida. Aristóteles se referia a uma adaptabilidade entre os fatos e a norma. (Aristóteles, *Ética a Nicômaco*. Editora Nova Cultural, 1991; versão digital, p. 118. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. A analogia que fiz à régua de lesbos aristotélica, é no sentido de Nietzsche não rechaçava o historicismo, mas era necessária uma justa medida em sua aplicabilidade, um equilíbrio na dosagem de aplicação.

⁶⁸ HHII, 2020, § 1º: e o que disse contra a “enfermidade histórica”, disse como alguém que de forma lenta e laboriosa aprendeu a dela se curar, e que absolutamente não se dispunha a renunciar à “história” porque havia sofrido com ela.

⁶⁹ Sobre isso, Eagleton (2003c, p. 139) diz: “Para Marx, a história — esse pesadelo que se fecha sobre a cabeça dos vivos — é mais exactamente uma «pré-história», ao passo que Nietzsche fala jocosamente desse «horrível domínio do absurdo e do azar a que até hoje se chamou “história”. (

⁷⁰ *Ecce homo, As Extemporâneas*, § 1º: O primeiro ataque (1873) dirigiu-se à cultura alemã, à qual já então eu descia os olhos com inexorável desprezo. Sem sentido, sem substância, sem meta: uma mera

alemão existia e não tinha influência externa, porque provinha dos próprios alemães que confundiam cultura (o que Nietzsche entendia por *Bildung*), com *pseudocultura* (o que Nietzsche vivenciava e criticava).

A educação alemã vivenciada por Nietzsche formava, como já foi dito, o erudito para se tornar funcionário do governo, padre, cidadão ou comerciante, mas inserindo-o em um molde, o que se conclui que a educação fornecida não formava o ser humano para ser si mesmo, para ser autêntico, criativo e singular. O modelo ultrapassado resultava em formação de pessoas que não eram honestas consigo mesmas, que, apenas cumpriam o que era determinado, não observando as necessidades de si e o cultivo de si. Este modelo de pensamento que adentrou o mundo moderno, que tem a razão e o pensamento teórico como norma insuperável é o objeto da crítica de Nietzsche.

O modelo educativo desenvolvido e aplicado nos estabelecimentos de ensino alemães tinha como referência o historicismo e o conhecimento científico. A consequência deste processo é que o conhecimento advindo da cultura artística, da música e do teatro não eram considerados conhecimentos válidos e, conseqüentemente, não utilizados na formação pedagógica. Dessa forma, para que a cultura pudesse ter um alcance razoável na educação alemã era imprescindível a superação de preconceitos morais havendo a necessidade de acessar as profundezas de sua origem.⁷¹

O conhecimento histórico, utilizado como fonte para memorizar o passado com o seu registro deixava o presente negligenciado, no sentido de ausência de ação

“opinião pública”. Não há pior mal-entendido, dizia eu, do que acreditar que o grande êxito alemão nas armas demonstre algo em favor dessa cultura — muito menos a vitória dela sobre a França...

⁷¹ NT, 2020, § 19, p. 110: Por isso vemos degenerar de modo preocupante, desde aquele tempo, o juízo acerca do valor dos gregos para a formação; expressões de compassiva superioridade podem ser ouvidas nos mais variados acampamentos do espírito e da ausência de espírito; em outros lugares, uma altiloquência inútil brinca com a “harmonia grega”, a “beleza grega”, a “jovialidade grega”. E justamente os círculos cuja dignidade estaria em beber infatigavelmente no caudal grego em benefício da cultura alemã, os círculos dos professores das instituições de ensino superior, foram os que melhor aprenderam a se ajeitar de maneira rápida e cômoda com os gregos, não raramente chegando a um cético abandono do ideal helênico e a uma total inversão do verdadeiro propósito dos estudos clássicos. Quem, nesses círculos, ainda não se exauriu totalmente no esforço de ser um confiável revisor de textos antigos ou um microscopista histórico-natural da linguagem, talvez busque se apropriar “historicamente” da Antiguidade grega, além de outras Antiguidades, mas, de toda forma, segundo o método e com o ar superior da nossa culta historiografia de agora. Se, portanto, o real poder educativo de nossas instituições superiores de ensino nunca foi tão baixo e tão débil como no presente, se o “jornalista”, o escravo que trabalha com papel dos dias de hoje, venceu o professor em tudo relativo à cultura, e a este resta apenas a metamorfose, já frequentemente ocorrida, de se mover também na dicção do jornalista, com a “elegância ligeira” dessa esfera, como jovial e culta borboleta [...]

vivida. Os educandos ao se dedicarem a memorizar acontecimentos históricos ocorridos, promoviam a abstenção de vivenciar o presente.

Nas palavras de Nietzsche:

Todo o nosso mundo moderno está preso na rede da cultura alexandrina e 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 educativos 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. (NIETZSCHE, NT, 1999, § 18).

A educação concebida por Nietzsche tem em vista um projeto superior de singularidade do indivíduo. Dessa forma, este indivíduo será educado em um patamar superior ao da massa do rebanho, distinguindo-o. O indivíduo seria educado não para obter conhecimento repetitivo, neutro e indiferente das próprias vivências, mas atento aos acontecimentos que o cerca, com os sentidos desenvolvidos e enriquecidos, com o gosto refinado e transbordante de vida para “tornar-se o que é”.

Diante das críticas alinhavadas por Nietzsche, acerca da cultura histórica, é possível vislumbrar como seria o jovem alemão em formação escolar: reproduzidor de padrões, conformista e obediente aos valores morais, bem distante do que Nietzsche defendia: um jovem crítico, criador e construtivo.⁷²

2.2 - O papel do educador e o filisteu da cultura

A figura do polímata alemão Friedrich Nietzsche sempre evoca muitas controvérsias, seja por suas afirmações polêmicas, como a de que Deus está morto; seja por sua produção filosófica que alimentou o niilismo,⁷³ ou ainda pelo estilo da

⁷² HHI, § 228: O indivíduo é tratado por seus educadores como sendo algo novo, mas que deve se tornar uma repetição.

⁷³ Niilismo, do latim “nihil”, significa nada ou vazio, e que promovem um aniquilamento, a negação de todos os valores aos quais podem ser chamados de verdade ou até mesmo uma rejeição a qualquer tipo de sentido atribuído para a existência humana. Enquanto doutrina filosófica, o niilismo apresenta um nível de ceticismo radical que afasta convicções e verdades, inclusive sobre a própria realidade. Na filosofia, não só Nietzsche tratou o tema, mas também Schopenhauer, Deleuze e Heidegger. Na literatura, Dostoiévski e Kafka. O termo apareceu pela primeira vez na obra literária de Ivan Turguêniev *Pais e Filhos*. Nietzsche propõe uma resignificação do niilismo, inclusive apresentando variedades. Gilles Deleuze identificou tipos de niilismo na obra de Nietzsche: O *niilismo negativo* seria uma negação do real, a aceitação da ideia de outros mundos, para suportar a realidade. O *niilismo reativo*, que aparece no ser humano iluminista, aquele que decreta a morte de Deus e que acaba assumindo a posição que outrora era a do próprio Deus. Este niilista comete um erro tão cruel e tão brutal quanto o anterior, na medida em que irá buscar refúgio na razão e no futuro, na razão e no progresso. O *niilismo passivo* é simplesmente uma rejeição dos outros mundos, da própria razão. Uma espécie de entrega

escrita, cheia de aforismos e metáforas. Embora tenha “usado e abusado” das figuras de linguagem e realizado uma verdadeira transgressão semântica e estilística na escrita, sua poética vai além da função heurística, pois o que não lhe falta é o rigor reflexivo e a preocupação conceitual, como afirma Nobre (2018). Nesse contexto, uma das figuras mais significativas é a do “filisteu da cultura”, a qual remete à ideia do pseudo-intelectual, do falso erudito e do sofista da crítica platônica que, na versão moderna, poderia ser visto como um professor que aparenta grandes conhecimentos, mas que lida com os saberes de modo superficial, dogmático ou ideológico. Ou seja, o filisteu é, segundo o próprio Nietzsche (2003), o contrário do artista, do amigo das Musas, do homem verdadeiramente culto, mas aquele que aparenta ser culto e invariavelmente repudia o conhecimento científico, a produção dos clássicos e, o que é pior, a liberdade de pensamento e a diversidade de opinião.

Embora outros tantos escritores também tenham criticado a figura do pseudo-intelectual, a expressão metafórica do “filisteu da cultura”⁷⁴ foi reivindicada por

ao pessimismo na sua forma mais cruel ou violenta e uma existência pautada na indiferença diante da própria vida. O *nilismo ativo* que é a ideia de construir e ressignificar valores e sentidos a todo momento, de aceitar que a vida é pautada por dores e dificuldades, mas também por alegrias proporcionada por um estado de ânimo positivo (DELEUZE, 1976).

⁷⁴ Ainda acerca do verbete “filisteu da cultura”, o *Dicionário Nietzsche* dispõe: “Nietzsche afirma ter sido responsável pela criação do termo filisteu da cultura ou, ao menos, por tê-lo firmado na língua alemã. Embora o seu significado possa ser encontrado em toda sua obra, o uso do termo (*Philister*) concentram-se nas três primeiras *Considerações Extemporâneas*, especialmente na primeira, *David Strauss, o Devoto e o Escritor*, e nos fragmentos póstumos até meados de 1875. O filisteu da cultura é o antípoda do genuíno homem de cultura, do artista. Acredita que é um valoroso representante da cultura, que sua formação (*Bildung*) é a completa expressão da autêntica cultura alemã, porém é um *âmousos*, totalmente estranho às musas. O filisteu sente-se como um gênio, mas não é um criador, e sim um imitador de pretensas obras de arte. Considera clássicos a diversão e o entretenimento proporcionados pelas salas de concerto e pelos teatros em troca de pagamento. O filisteu é um comerciante da cultura e da formação, cuja divisa é “não se deve mais buscar”, pois acredita já ter posse de tudo e poder comercializá-lo. As obras, para serem vendidas, devem ser de fácil entendimento e adaptadas ao momento atual. Para Nietzsche, os verdadeiros artistas e intelectuais se caracterizam por uma busca corajosa e insaciável, não são eruditos como o filisteu. A experimentação e o trágico são rejeitados pelo filisteu em favor de uma arte que produz tranquilidade e conforto; ele entende mal a arte e a antiguidade. A ciência e a filosofia, e mesmo a filologia, que poderiam transformar a cultura, tornaram-se sob a influência de Hegel disciplinas históricas que paralisam todo movimento, já que são transpassadas por um sentimento de satisfação com o que se tem. O filisteu é a criatura mais satisfeita que há: enquanto os gregos desenvolveram o espírito na mesma proporção em que sofriam com o mundo, o filisteu aumenta sua parvoíce na mesma medida em que sente bem-estar. A filosofia filisteia é a apoteose do lugar comum, a racionalização de todas as esferas da vida e o nivelamento de todas as coisas. O filisteu é nacionalista, entusiasta do Estado, mas destrói a língua pátria, vulgarizando-a. A cultura filisteia, a rigor, não é uma cultura, pois é uma mistura caótica de estilos. Ela acredita-se saudável, mas é doente e sintoma de fraqueza. Parafraseando o fragmento 83 de Heráclito, que diz que o homem é um símio diante da divindade, Nietzsche afirma que o mais sábio filisteu é um símio diante do gênio. O protótipo do filisteu da cultura é o teólogo alemão David Friedrich Strauss, autor que chamou atenção com o livro *A velha e a nova fé* (1872), no contexto da vitória da guerra franco-prussiana. Nesse livro, Strauss propõe a substituição do cristianismo por um materialismo científico baseado no darwinismo. Arte, filosofia, política e ciência também deveriam se fundar em premissas darwinistas. (2016b, p. 226-227).

Nietzsche no prólogo da obra *Humano demasiado humano II*,⁷⁵ e citada na *Primeira Consideração Extemporânea*⁷⁶: “Que espécie de homens chegou ao poder na Alemanha para proibir sentimentos tão fortes e simples, ou ao menos, impedir a sua expressão? Essa força, essa espécie de homens, vou chamá-los pelo nome: são os *filisteus da cultura*” (Apud MARTON, 2014, p. 39).⁷⁷ Do mesmo modo, ainda que diversos escritores tenham criticado a educação, coube ao filósofo alemão a crítica de que o *filisteu da cultura* havia dominado os espaços educativos, povoando as escolas, onde se revelaram como verdadeiros “homens de rebanho”, cuja característica principal era “uma profunda ignorância quanto ao valor e ao poder transfigurador da arte” (WEBER, 2011c, p. 126). Ou seja, não tinham por objetivo ver nos alunos sua singularidade e sua capacidade produtiva, nem, tampouco, aspiravam despertar neles as diversas aptidões e/ou potencialidades. Weber (Id. Ibid.) diz ainda:

O que significa isso: “Filisteu da cultura” e “homem de rebanho” eram expressões usadas pelos estudantes nos meios universitários – que no século XIX gozavam de uma grande liberdade expressa na criação das confrarias e associações de estudantes existentes em muitas universidades alemãs – para designar um tipo de homem que se caracterizava por uma profunda ignorância quanto ao valor e ao poder transfigurador da arte, e que, em consequência, possuía a crença na ordem natural das coisas, o que equivale a dizer que se caracterizava pela imitação e pelo consumo dos bens culturais (2011c, p. 126).

⁷⁵ “Em meio à cultura e ao filistinismo cultural dos alemães (reivindico a paternidade da expressão “filisteu da cultura”, agora bastante usada e abusada –); e o que disse contra a “enfermidade histórica”, disse como alguém que de forma lenta e laboriosa aprendeu a dela se curar, e que absolutamente não se dispunha a renunciar à “história” porque havia sofrido com ela” (NIETZSCHE, 2017, p. 7).

⁷⁶ Nietzsche de forma veemente afirma que David Friedrich Strauss é um típico representante dessa cultura de filisteus. Sobre o tema, na obra *Friedrich Nietzsche, uma biografia*, de autoria de Janz, há a passagem: “Assim que retornou de Bayreuth, Nietzsche começou a trabalhar no texto contra Strauss e já em 18 de abril pôde escrever a Wagner: “Li sua ‘antiga e nova fé’ e também fiquei surpreso com o ordinarismo e a falta de refinamento tanto do autor quanto do pensador. Uma bela coleção de gafes estilísticas do tipo mais abominável mostrará ao público que tipo de ‘clássico’ ele é”. Nietzsche aproveitou o resto das férias e relatou a Rohde em 5 de maio: “Voltei a cuspir um pouco de lava: um escrito contra David Strauss está praticamente pronto, pelo menos na primeira redação – mas peço que mantenha segredo como um túmulo na noite, pois enceno uma grande mistificação. Retornei de Bayreuth numa melancolia tão persistente que não encontrei outro refúgio senão na fúria”. (2021, p. 643)

⁷⁷ Em seus escritos, Nietzsche reclama algumas vezes a autoria da expressão “filisteu da cultura” (*Bildungsphilister*). É bem verdade que ela resgata aspectos dos usos que se fazia do termo “filisteu”: um indivíduo pobre de espírito, que, tendo mentalidade estreita, lança mão dos mesmos critérios para julgar tanto os bens materiais quanto os culturais. Mas também é verdade que a expressão ganha novos contornos. Ela vem designar aqueles que, nos meios que frequentam, sempre encontram necessidades e opiniões uniformes. E nem poderia ser de outro modo, uma vez que em suas mãos estão a arte e a educação, as instituições artísticas e os estabelecimentos de ensino. É esta uniformidade que dá aos filisteus da cultura a impressão de serem homens cultos; é ela que os leva a crer existir na Alemanha a verdadeira cultura. (MARTON, 2014, p. 40)

O termo “filisteu” parece ser satírico, o que também não sairia da perspectiva literária e filosófica de Nietzsche, mas seu sentido comporta uma profunda crítica que deve ser levado a sério. Nietzsche se encontrava diante de um contexto de empobrecimento cultural e educacional extremamente desagregador. Os estudantes alemães escreviam mal, tinham pouco poder de argumentação e baixo domínio de conhecimentos gerais, sobretudo dos clássicos. E, por isso, apresentavam uma verbalização sofrível e uma cultura superficial, como reflexo de uma formação passiva que se limitava em apenas ouvir o professor. Nesse contexto, a Alemanha conseguia, segundo ele, produzir apenas *filisteus*, tanto por parte dos alunos como por parte dos professores, pois não tinha como meta a formação do espírito livre e verdadeiramente culto. Como ele diz:

A educação da juventude alemã parte justamente deste conceito falso e infrutífero: sua meta, pensada justamente como pura e elevada, não é de maneira alguma o homem culto livre, mas o erudito, o homem de ciência, e, em verdade, o homem de ciência, o mais rapidamente útil, que se separa da vida a fim de reconhecê-la clara e distintamente; seu resultado, visto de modo empírico-comum, é o filisteu da cultura histórico-estética, o tagarela precoce e sabichão que não para de falar sobre o Estado, a igreja e a arte, o *sensorium* para uma miríade de estímulos, o estomago insaciável que, porém, não sabe o que é uma fome e uma sede honestas. Que uma educação com tais metas e com estes resultados seja antinatural, isso sente apenas o homem que ainda não foi formado nela, que sente apenas o instinto da juventude porque esta ainda tem o instinto da natureza, que só é rompido artificial e violentamente por esta educação. Mas quem quiser romper esta educação deve ajudar a juventude a ganhar voz, deve iluminar o caminho de sua resistência inconsciente com a clareza de conceitos e transformá-la em consciência consciente e que fale alto. Como ele pode alcançar uma meta tão estranha? (NIETZSCHE, 2003, p. 91).

Portanto, a *educação filisteia* resulta precisamente de um trabalho pedagógico que, por mais erudito que seja nos conhecimentos históricos e científicos, torna-se superficial e infrutífero pela excessiva e mecânica transmissão verbal dos conteúdos, que Nietzsche chamou de “tagarelice”, bem como pelo atrofiamento do exercício de pensar e saber julgar. Condição que se perpetua na passividade do aluno que, em muitos casos, toma a informação como uma verdade absoluta e inquestionável. Ou seja, um ciclo vicioso e interminável no qual uma pseudoeducação gera uma pseudocultura e vice-versa, impedindo a formação de educadores éticos e comprometidos com a autonomia da juventude. Nietzsche tinha como realidade educativa um ensino atrofiado, com métodos envelhecidos e que se fiava mais na

memória. O aluno se tornava um repetidor de informações recebidas, o que resultava em um desserviço ao ensino e à atividade de professor. “Nunca se precisou tanto de educadores éticos e nunca foi mais improvável encontrá-los”, lamentou Nietzsche (2020b, p. 14) diante desse quadro no qual o espaço educacional estava coroadado pela mediocridade, pela ignorância e pela subserviência ao utilitarismo da cultura oficial.

Antes de ser nomeado professor em Basileia, o filósofo escreveu uma carta com o intuito de justificar a aceitação do cargo, deixando claro que conhecia o campo onde estava entrando e deixando claro também o antagonismo entre o educador e o *filisteu da cultura*. Vejamos:

[...] ingressarei numa profissão nova para mim, numa pesada e opressiva atmosfera de obrigações e deveres [...] reina agora a rigorosa deusa, a obrigação diária [...] **Sim, sim! agora é a minha vez de ser um filisteu!** Mais dia menos dia, aqui ou ali, o dito sempre se comprova. As funções e as dignidades são coisas que nunca se aceitam impunemente. Toda a questão está em saber se os grilhões que se arrastam são de ferro ou de linha. E ainda disponho de coragem bastante para romper no momento oportuno algum elo, e arriscar de uma outra maneira ou em outro lugar, alguma tentativa de vida perigosa. Da gibosidade obrigatória do professor, ainda não vejo nenhum vestígio em mim. Tornar-se filisteu, homem de rebanho – que Zeus e as Musas me poupem isso! **Aliás, não vejo como me poderia tornar o que não sou** (*apud* WEBER, 2011c, p. 125).

Diante de tal desafio, Nietzsche identificava a exigência de se cumprir o verdadeiro papel de um educador, qual seja o de possibilitar a realização de espíritos livres, o de promover a reflexão filosófica para além da erudição. Uma proposta, digamos, libertária, que pudesse promover a saída da miséria cultural e fosse capaz de abrir novos caminhos em direção à reflexão filosófica e à superação das representações fantasmagóricas, ou dos “ídolos”, diria Francis Bacon. Por isso, buscou desenvolver uma proposta de restauração da cultura alemã, a qual ocorreria a partir do resgate da cultura em seu sentido mais profundo e profícuo, começando pela linguagem, isto é, na valorização da língua materna que, segundo Nietzsche, era ensinada de forma jornalística e superficial. Pois, munido dos conhecimentos linguísticos, o jovem poderia desenvolver a arte da expressão escrita, mas não como resultado de um mero exercício mimético, repetidor e sem criatividade. A arte da escrita teria de traduzir os sentimentos do povo, o seu vigor e a vivacidade de sua própria cultura.

Nas palavras de Dias:

A educação começa com hábito e obediência, isto é, disciplina. Disciplinar linguisticamente o jovem não significa acumulá-lo de conhecimentos históricos acerca da língua, mas sim fazê-lo construir determinados princípios, a partir dos quais possa crescer por si mesmo, interna e externamente. Significa torná-lo senhor de seu idioma, habitando-o a construir uma língua artística, a partir dos trabalhos que o precederam, único caminho para revitalizar a educação e a cultura alemãs. (*Nietzsche educador*, 1993, p. 57):

Nesta perspectiva, talvez seja possível afirmar que Nietzsche tenha sido um educador, um professor vocacionado e comprometido, pois, segundo DIAS (1993), não tinha em mente apenas o acúmulo do conhecimento, mas o senso crítico e a atividade criadora dos alunos, os quais eram instigados ao trabalho da leitura e à livre expressão. Por sua vez, Louis Kelterborn, aluno de Nietzsche no *Padagogium*, escreve em suas *Memórias*: “Minhas relações pessoais com Nietzsche duraram 10 anos, de 1869 a 1879. O mesmo olhar de veneração que quando ainda adolescente de 17 anos punha sobre o mestre genial, cuja presença me era tão estimulante, eu o poria mais tarde sobre ele, sempre que tinha a felicidade de encontrá-lo no meu caminho”. E ele continua: “Lembro-me ainda da sensação causada pela sua pessoa e pelo seu ensino, e também da impressão deixada por sua aula inaugural sobre Homero, tão interessante pelas qualidades artísticas e poéticas quanto importante sob o ponto de vista científico” (*Apud* DIAS, 1993, p. 52).

A seguir a descrição apologética feita por Kelterborn, é possível dizer que a didática empregada por Nietzsche talvez fosse de fato algo novo, pois ele ouvia mais do que falava. Nas conversas, buscava instigar os alunos à livre expressão e ao desenvolvimento de sua própria personalidade, sem considerá-los como “rebanhos”. Nessa dinâmica, trazia sempre os problemas culturais e educacionais, como a precariedade do ensino de sua época. Para ele, era impossível de se aprender a falar e a escrever corretamente a língua alemã. Como os jovens iam aprender o acento, a cadência, o movimento e a melodia da própria língua? Quanto a isso, Nietzsche questiona:

Qual seria nesse caso a tarefa de um estabelecimento de ensino de alta qualidade, senão justamente a de levar ao caminho correto, através da autoridade e com uma severidade digna, os jovens cuja língua se tornou selvagem, e lhes gritar: ‘Levem sua língua a sério! Aquele que não chega ao sentimento de um dever sagrado por ela, este não tem mais em si o germe que convém a uma cultura superior’.

(2011, p. 81)

Além das análises de Louis Kelterborn houve outros depoimentos também favoráveis ao posicionamento de Nietzsche e à sua atuação docente. Traugolt Siegfried, por exemplo, o qual foi aluno do filósofo de 1869 a 1870, conta suas experiências durante seu convívio com o jovem professor e relata que cada aluno tinha como ponto de honra estar à altura das exigências de Nietzsche, cuja gentileza encorajava a todos, sem discriminação e sem demonstrar desprezo pelos estudantes indiferentes ou mais fracos. Segundo esse autor, mesmo sendo um homem de poucas palavras, Nietzsche demonstrava interesse em todos, parabenizando quando avançavam e demonstrando alegria quando um aluno medíocre conseguia um bom resultado (DIAS, 1993, p. 54). Nesse contexto, não é difícil imaginar seus alunos agrupados (pelo menos os mais interessados), como um coro dionisíaco, ou até mesmo satírico, do teatro grego, despertando um vivo interesse, como uma autêntica vontade, pelo profundo sentido das coisas e pelo papel da arte no perene processo civilizatório: “Ele [o coro] é salvo pela arte, e através da arte salva-se nele – a vida” (NIETZSCHE, 2007, p. 52). Isto é, seja um coro de bons alunos ou de bons docentes, é o brado do próprio Dionísio que paira sobre suas mentes conclamando-os à realidade, mesmo trágica, com altivez e sereno jovialidade⁷⁸.

⁷⁸ Cumpre salientar a importância do termo jovialidade (*Heiterkeit*), conforme inserido no *Dicionário Nietzsche*. Tributário dos primeiros escritos de Nietzsche, o termo jovialidade designa, num primeiro momento e em linhas gerais, o contramovimento empreendido pelos antigos gregos face à condição sombriamente sofrível e aleatória da existência, no sentido de que estes últimos teriam conquistado, mediante a tragédia ática, uma espiritualidade belamente transfigurada, decorrente da sublimação artístico-apolínea de impulsos dionisiacamente telúricos e desgarrados. Porque teria levado tal fenômeno ao ápice de seu alcance, *Édipo em Colono*, de Sófocles, é então trazido à baila, pelo autor de *O Nascimento da Tragédia*, como exemplo lapidar do conceito de “jovialidade” grega”. Passada, porém, a fase atinente ao dito pessimismo romântico do filosofar nietzschiano, a jovialidade acaba por adquirir um sentido ligado a uma perspectiva de avaliação antropológico-cultural que leva em conta, não apenas a acepção metafisicamente instituída do termo, mas as condições de vida que o estabeleceram, razão pela qual a expressão deixa de designar um “bem-estar” valorativamente idôneo. Assim é que, sob um olhar crítico e retrospectivo, o filósofo alemão tratará de questionar a jovialidade do homem teórico, cujo socratismo e otimismo especulativo surgem, por fim, como vitórias declinantes e desfiguradas da antiga serenidade trágica. Nem por isso, todavia, o termo se esgota numa chave negativa ou disruptiva no interior da obra. Ao contrário, tal condenação não deixará de figurar também, a partir de um novo emprego da jovialidade, como a gratificação exultante e prazenteira. É, aliás, das entranhas de uma ciência “alegre e jovial” que se pretende fazer jorrar, para além das hipóteses extramundanas de interpretação, uma postura afirmativa face à perda da força eficiente dos supremos juízos de valor, os quais até então davam alento ao drama da morte e do sofrimento. Nesse sentido, a jovialidade como que prepara e assegura a atitude serena exigida pelo filósofo alemão diante da “morte de Deus”. Implicando independência de espírito e privação de preconceitos morais, essa derradeira acepção de jovialidade é regulada pela esperança mesma de um novo e livre horizonte interpretativo, apto a ensejar uma conformação diversa de nossos complexos de impulsos, e, por conseguinte, uma tábua valorativa efetivamente diferente. Não por acaso, em seus últimos escritos, o filósofo alemão tratará de associar o termo jovialidade ao pensamento de Ralph Waldo Emerson, autor que sempre lhe foi caro e tipifica, em máxima medida, a sua própria extemporaneidade (p. 276-277).

Ao discutir o tema sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino, Nietzsche reforça a ideia de que não vale apenas promover o ensino de conteúdos históricos e manter os estudantes “presos” aos livros. Ele defende que o educador deve ir além do papel acadêmico, e procurar exercer o papel de libertador dos estudantes. Como ele diz nesta passagem: “Teus educadores nada mais podem ser que teus libertadores. E esse é o segredo de toda formação (*Bildung*): ela não fornece membros artificiais, narizes de cera, olhos com lentes – ao contrário, somente a má-educação é que pode conceder esses dons” (NIETZSCHE, 2020b, p. 8).

Em sua perspectiva, o verdadeiro educador deve conhecer a singularidade dos estudantes e incentivá-los a desenvolver todas as suas potencialidades e habilidades. Mesmo valorizando os conhecimentos científicos, deve pensar mais na humanidade do que propriamente na ciência e, assim, ampliar a dimensão do ensino, ressaltando os componentes da cultura e das atividades artísticas. Além do mais, cumpre o cultivo de si tal como sustentado por Sócrates em seu “conhece-te a ti mesmo”, tal como Nietzsche sustenta em *O Nascimento da Tragédia*. Para ele, a máxima inscrita no templo de Apolo, em Delfos, dá origem à filosofia e nos instiga à autonomia, mas se não incorreremos no erro socrático de que tudo deve ser inteligível para ser belo. No jogo, ou na tensão, entre o apolíneo e o dionisíaco, o racionalismo socrático se tornou um ato normativo da cultura e promoveu dualidades, tais como razão e sensibilidade, corpo e alma etc. Por isso, Nietzsche recusa a prevalência da dualidade entre arte e ciência, e busca os meios para superá-la. Nessa obra da juventude, ele oferece, por exemplo, os elementos do drama musical como possibilidade. A partir do sentido trágico do lírico, Nietzsche se ampara em Schopenhauer para identificar o cantor lírico com o sujeito da Vontade, o qual se liberta e se vê satisfeito numa suave agitação de alma, equilibrando o apolíneo e o dionisíaco em sua serenojovialidade criativa e reflexiva, buscando, segundo Eagleton (2003c), encontrar uma prática que possa dismantelar essas oposições, principalmente entre a liberdade e o determinismo: possível pela prática da realização artística.

Nietzsche enalteceu a cultura grega e defendeu o renascimento do dionisíaco na cultura alemã e no processo educacional, como um todo. Porém, malgrado o recurso estético clássico, o filósofo alemão não era partidário do culto de imitação dos gregos, e criticou a perspectiva socrática do homem erudito, do teórico que se

concentrava no conhecer-se a si mesmo, mas apenas no plano das ideias, colocando a sensibilidade humana em segundo plano. De modo que a essência socrática do conhecer-se a si mesmo é útil quando, no meio educacional, possa ser ampliado para o cuidar-se de si mesmo, sempre atrelado ao cuidar dos outros. E esta característica era imprescindível na figura do educador nietzschiano. Se o educador não sabe cuidar de si, não poderia cuidar do outro. Pelos relatos dos alunos de Nietzsche, ele cumpria exatamente este papel.

Disto resulta a importância do ensino ginasial para Nietzsche, porque é o período em que o educador poderá fazer suas observações pelas vivências⁷⁹ do jovem estudante, suas aptidões, talentos, ouvir suas vontades e ter a percepção das potencialidades e preferências, até mesmo em seu encaminhamento vocacional. Neste sentido, Nietzsche questiona: “Mas pode-se obrigar violentamente para a música alguém que tem uma inclinação decidida para a ourivesaria? Deve-se dar razão ao pai de Benvenuto Cellini⁸⁰, que obrigava sempre de novo seu filho para a “amada corneta”, que o filho chamava de “maldito flautim” (NIETZSCHE, 2020b, p. 9). A partir desse exemplo, Nietzsche criticou a falta de autonomia do indivíduo e a negligência na formação educativa tanto no âmbito familiar como nas instituições de ensino. Em vez de uma formação que valorizasse as pequenas experiências, as vivências, a relação do indivíduo com o mundo e suas inclinações e interesses, o processo era tolhido pelos educadores, tal como, o genitor não permitiu o experimento do filho em elevar-se em sua formação a partir da inclinação à ourivesaria.

Não quero aqui colocar Nietzsche como um defensor *avant la lettre* dos “centros de interesse”, concebidos por Decroly,⁸¹ mas de ressaltar que a pedagogia

⁷⁹ São as vivências que possibilitam a atenção às peculiaridades da observação psicológica, a análise das manifestações humanas a partir das pulsões. A esse respeito, Nietzsche afirma no § 319 de *Gaia Ciência*: “Há uma honestidade que sempre faltou aos fundadores de religiões e pessoas desse tipo: - eles nunca fizeram de suas vivências uma questão de consciência para o conhecimento. “O que foi que vivi realmente? Que sucede então em mim e à minha volta? Minha razão estava suficientemente clara? Minha vontade estava alerta para todos os enganos dos sentidos e foi valorosa ao defender-se das fantasias?” – nenhum deles fez estas perguntas, nem as caras pessoas religiosas as fazem ainda hoje: elas têm, isto sim, sede de coisas *contrárias à razão*, e não querem tornar muito difícil a satisfação de tal sede – desse modo vivenciam “milagres” e “renascimentos” e escutam vozes de anjos!” (NIETZSCHE, 2004, p. 164).

⁸⁰ Benvenuto Cellini (1500-1571), artista da Renascença, ourives, escultor e escritor italiano. Suas obras “o Saleiro de Ouro” e a “Ninfa de Fontainebleau” foram desenvolvidas para o Rei Francisco I da França.

⁸¹ *Ovide Decroly* (1871-1932), médico e pedagogo belga, um dos precursores da Escola Nova. Defendeu uma escola centrada no aluno. Para ele, o conhecimento não se desenvolve a partir de questões desconexas, mas das necessidades infantis, como a família, do mundo animal, o mundo vegetal, etc. cujos temas servem de base aos centros de interesse (GADOTTI, 2002).

nietzschiana valorizava o interesse dos alunos, ainda que defendesse o ensino dos conhecimentos clássicos. Na ideia de formação (*Bildung*), o verdadeiro papel do educador não se esgota na docência magistral do ensino dos componentes clássicos, da arte, da linguagem etc., mas no incentivo à compreensão estética do mundo. Uma compreensão do sentido dionisíaco, até mesmo lírico, da leveza de um Zaratustra que ri e dança ao sabor da vida: “Sob a magia do dionisíaco torna a selar-se não apenas o laço de pessoa a pessoa, mas também a natureza alheada, inamistosa ou subjugada volta a celebrar a festa de reconciliação com seu filho perdido, o homem” (NIETZSCHE, 2007, p. 28). Um cultivo que, como diz Eagleton (2003c, p. 16), “pode não ser apenas algo que fazemos a nós mesmos”, mas um cultivo que “também pode ser algo feito a nós, em especial pelo Estado. Para que o Estado floresça, precisa inculcar em seus cidadãos os tipos adequados de disposição espiritual; e é isso que a ideia de cultura ou *Bildung* significa, em uma venerável tradição de Schiller a Matthew Arnold” (Id. Ibid.).

Sobre o cultivo de si e do outro enquanto processo de formação, cabe destacar que é impossível tratar o tema sem levantar os valores morais da época, tão criticados por Nietzsche, porque era um fardo que a educação carregava⁸². Cumpre ressaltar, contudo, que Nietzsche ao romper com a tradição⁸³ moral não tinha a intenção de se tornar um moralista estabelecendo outra “verdade”⁸⁴. A proposta era o cuidado de si e, nesta perspectiva experimentar novos modelos de elevação cultural que não o conhecimento pronto, acabado e imutável, como era ensinado nas escolas.

⁸² “O interesse pela educação só ganhará força a partir do momento em que se abandone a crença num deus e em sua providência: exatamente como a arte médica só pôde florescer quando acabou a crença em curas milagrosas. (...) Uma educação que já não crê em milagres deve prestar atenção a três coisas: primeiro, quanta energia é herdada?; segundo, de que modo uma nova energia pode ser inflamada?; terceiro, como adaptar o indivíduo às exigências extremamente variadas da cultura, sem que elas o incomodem e destruam sua singularidade? – em suma, como integrar o indivíduo ao contraponto de cultura privada e pública, como pode ele ser simultaneamente a melodia e seu acompanhamento?” (NIETZSCHE, 2005b, p.153).

⁸³ A tradição é “[...] uma autoridade superior, a que se obedece não porque ordena o que nos é útil, mas porque ordena”. (NIETZSCHE, 2016, p. 17).

⁸⁴ Nietzsche não seria nem moralista e nem Imoralista, mas essencialmente crítico. Entrementes, vale citar Carpeaux (2019, p. 1573), quando diz: “Do amoralismo de Maquiavel, através do pragmatismo Imoralista de Helvétius, chega Stendhal a antecipar o imoralismo de Nietzsche que encontrará no romancista francês todas as suas descobertas psicológicas: o ressentimento, a psicologia do homem-ator, o elemento dionisíaco na arte – e as conclusões de conduta. É preciso confessá-lo: apesar de todas as proclamações idealistas e reservas mentais da consciência religiosa ou laicista, o homem moderno, em geral, age assim como Stendhal representou o homem nos seus romances. A psicologia “estratégica” de Stendhal é adaptação do maquiavelismo à vida moderna – e este é o caminho “normal” para tornar-se burguês numa sociedade utilitarista. Stendhal não é apenas um espelho de modernidade, mas também um espelho de normalidade. Os enredos românticos e sobretudo os desfechos românticos dos seus romances não desmentem essa tese.

Nietzsche afirma que muito mais importante que pensar a educação enquanto atividade servil à religião e como mero acúmulo de conhecimento, seria relacioná-la à criação, porque a educação não pode estar atrelada somente ao rigorismo da ciência, assim como não pode estar reduzida à tradição moral dominante, que é a moral de rebanho. Neste sentido, Nietzsche comenta, no parágrafo 20 de seu *Humano demasiado Humano I*:

Recuando alguns degraus. — Um grau certamente elevado de educação é atingido, quando o homem vai além de conceitos e temores supersticiosos e religiosos, deixando de acreditar em amáveis anjinhos e no pecado original, por exemplo, ou não mais se referindo à salvação das almas: neste grau de libertação ele deve ainda, com um supremo esforço de reflexão, superar a metafísica. Então se faz necessário, porém, um movimento para trás: em tais representações ele tem de compreender a justificação histórica e igualmente a psicológica, tem de reconhecer como se originou delas o maior avanço da humanidade, e como sem este movimento para trás nos privaríamos do melhor que a humanidade produziu até hoje. — No tocante à metafísica filosófica, vejo cada vez mais homens que alcançaram o alvo negativo (de que toda metafísica positiva é um erro), mas ainda poucos que se movem alguns degraus para trás; pois devemos olhar a partir do último degrau da escada, mas não querer ficar sobre ele. Os mais esclarecidos chegam somente ao ponto de se libertar da metafísica e lançar-lhe um olhar de superioridade; ao passo que aqui também, como no hipódromo, é necessário virar no final da pista. (NIETZSCHE, 2005b, p. 29-30).

Ainda sobre as construções arbitrárias impostas necessariamente pela condição humana, quais sejam, a verdade, a linguagem, o intelecto, a lógica e o conhecimento, Nietzsche em *Verdade e mentira no sentido extramoral* apresentou uma fábula acerca da invenção do conhecimento. O filósofo diz:

Em algum canto remoto deste universo cintilante, vertido em inumeráveis sistemas solares, houve certa vez um astro onde animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais altivo e mendaz da “história universal”, mas foi apenas um minuto. Após a natureza respirar umas poucas vezes, o astro congelou e os animais inteligentes morreram. — Alguém poderia inventar uma fábula assim, mas não ilustraria suficientemente a forma lamentável, vaga e fugaz, o modo vão e arbitrário como o intelecto humano se apresenta na natureza; houve eternidades em que ele não existia; quando ele tiver desaparecido de novo, nada terá ocorrido. Pois para esse intelecto não há missão que vá além da vida humana. Ele é humano, e apenas seu possuidor e genitor o encara tão pateticamente, como se em torno dele girasse o eixo do mundo. (NIETZSCHE, 2020a, p. 147).⁸⁵

⁸⁵ In: *Verdade e mentira no sentido extramoral* – apêndice ao *Nascimento da Tragédia* (2020).

O homem é o próprio produtor do seu intelecto. A ideia é pensar e agir por si, sem amarras, é deixar de ser um re(produtor) de moral, e ser um crítico da tradição moral. Nietzsche afirma:

(...) Moral é hoje, na Europa, moral de animal de rebanho: - logo, tal como entendemos as coisas, apenas uma espécie de moral humana, ao lado da qual, antes da qual, depois da qual muitas outras morais, sobretudo mais elevadas, são ou deveriam ser possíveis. Contra tal “possibilidade”, contra tal “deveriam” essa moral se defende com todas as suas forças, porém: ela diz, obstinada e inexorável: “Eu sou a moral mesma, e nada além é moral!” – e, com a ajuda de uma religião que satisfaz e adula os mais sublimes desejos do animal de rebanho, chegou-se ao ponto de encontrarmos até mesmo nas instituições políticas e sociais uma expressão cada vez mais visível dessa moral (...) (NIETZSCHE, 2005a, p.89, § 202).

Por meio de uma libertação da moralidade dos costumes seria possível dar ao homem sua capacidade criativa e inventiva. Segundo Nietzsche, a educação não escapou do domínio da moralidade, pois:

Originalmente fazia parte do domínio da moralidade toda a educação e os cuidados da saúde, o casamento, as artes da cura, a guerra, a agricultura, a fala e o silêncio, o relacionamento de uns com os outros e com os deuses: ela exigia que alguém observasse os preceitos *sem pensar em si* como indivíduo. Originalmente, portanto, tudo era costume, e quem quisesse erguer-se acima dele tinha que se tornar legislador e curandeiro, e uma espécie de semideus: isto é, tinha de *criar costumes* – algo terrível, mortalmente perigoso! (NIETZSCHE, 2016, p. 17).

A crítica nietzschiana tem como alvo a moralidade cristã, a qual, segundo ele, era decadente e negadora da vida. Paul Rée, amigo de Nietzsche, também se manifestou acerca da influência da moral cristã no âmbito educacional alemão, especialmente no que se refere ao papel do educador, dizendo:

Mas a educação não tem em mãos esse domínio sobre as causas ocasionais, sobretudo a proteção dos sentimentos ruins, como a inveja e o prazer na desgraça alheia. Na verdade, o educador não se esforça em influenciar sentimentos e ações altruístas, mas é pela esperança de uma recompensa transcendente e celestial que ele tenta levar seus alunos às ações úteis, e é por meio do medo do castigo e da desonra que ele os dissuade das ações que sejam prejudiciais a eles ou aos outros (RÉE, 2018, p. 142).

Ironicamente, até a ciência está presa à crença da verdade como valor em si. E em função destes valores superiores (Deus, Bem, verdade, “mundo verdadeiro”), desqualificam ou desvalorizam a vida, o homem, a liberdade, a arte, a educação e a própria ciência (NIETZSCHE, 2004). A cultura não pode sofrer limitações de ordem

moral ou religiosa.⁸⁶ A adoção da moral enquanto modelo para a vida, verdade absoluta e inquestionável, mitiga o experimento de si para conhecer a si mesmo, para elevar-se culturalmente a partir não só do conhecimento pronto e acabado, tal como já ocorria nas escolas alemãs, mas pelas vivências, na possibilidade de experiências que permitiriam romper com os valores morais do dever. Neste sentido:

Sacerdotes e professores, e a sublime ânsia de domínio dos idealistas de toda espécie, inculcam já na criança que o que importa é algo bem diferente: a salvação da alma, o serviço do Estado, a promoção da ciência, ou reputação e propriedades, como meios de prestar serviço à humanidade, enquanto seria algo desprezível ou indiferente a necessidade do indivíduo, seus grandes e pequenos requisitos nas vinte e quatro horas do dia. (NIETZSCHE, 2017, p. 132).

Se por um lado a tradição moral fez crer que os valores são universais, Nietzsche, por outro lado, em uma discordância consciente, afirma que os valores são criações humanas⁸⁷, e, portanto, tem valor relativo e disso resulta que não há valor imutável. Este entendimento, ao que parece, aproxima-se do *devoir* de Heráclito de Éfeso. Neste sentido, Nietzsche afirma:

O que quer que tenha *valor* no mundo de hoje não o tem em si, conforme sua natureza – a natureza é sempre isenta de valor – foi-lhe dado, oferecido um valor, e fomos nós esses doadores e ofertadores! O mundo que tem *algum interesse para o ser humano*, fomos nós que o criamos! (NIETZSCHE, 2004, p. 157, destaques no original).

Pode-se depreender, seguindo seu ponto de vista, que é a partir das experiências e vivências, seja do educador ou do aluno, que a vida é potencializada para o cultivo de si e do outro. Isto é, este conjunto de experiências e vivências que geram valores constantemente e que potencializam as aptidões e habilidades na arte, na música, no teatro, no ensino, ou na produção intelectual, denomina-se vida. “Viver não é apenas adaptar-se às circunstâncias externas: a vida é, antes de tudo, atividade criadora. A adaptação é o resultado da ação da vontade de potência”. (DIAS, 2011f, p. 15). É no exercício da vida que os valores são criados. E o conhecimento surge do experimento de si, da criação.

Nesse ponto, cumpre destacar que a vivência é um acontecimento que surge como condição da experiência. A vivência é imediata e possibilita a experiência.

⁸⁶ "De modo que jamais haverá novamente um horizonte da vida e da cultura delimitado pela religião" (NIETZSCHE, 2005, p. 148)

⁸⁷ Neste sentido, o filósofo contemporâneo Charles Taylor afirma: “Mas, na verdade, a crítica nietzschiana a todos os “valores” como criados não pode senão exaltar e enraizar o antropocentrismo.” (A *ética da autenticidade*, 2011, p. 66).

Nesse prisma, tem-se que uma antecipa a outra. Se não houver vontade de produzir experiências, não haverá algo novo para vivenciar. E, para Nietzsche, as experiências e as vivências são as molas propulsoras dos impulsos. E são os impulsos que permeiam as pulsões de ousar ser aquilo que se quer ser, de tornar-se o que é, porque as experiências possibilitam o surgimento do espírito livre. E a liberdade incomodava a tradição moral na mesma proporção em que a moralidade dos costumes era corrosiva e destrutiva ao processo de formação pedagógica. E a proposta de Nietzsche era, a partir de um viés libertário, apresentar proposições construtivas para a educação alemã.

Nesta senda, importa salientar que Nietzsche era um crítico da educação, sendo que as principais críticas eram: o modelo pedagógico dos estabelecimentos de ensino em mãos de pseudoeducadores que descumpriam com o dever do cultivo de si e do outro, e, por consequência, o respeito a si mesmo. A segunda crítica é extraída do fato de que a cultura e o tipo de formação pedagógica desenvolvida homogeneizavam os indivíduos e criava um modelo de padrão profissional, no qual os jovens deveriam adequar-se, especialmente no que tange ao cumprimento das funções estatais, isto é, deveriam servir ao Estado. E, a última crítica refere-se à educação atrelada à moral, que evidenciava decadência, ou seja, um “não” à vida e este não impedia a superação de si para tornar-se o que é. Ser moral é estar vinculado a um padrão de regras e costumes morais de determinado grupo, segui-las e submeter-se a estas regras. É tornar-se obediente e servil a determinadas regras e costumes, e como resultado desta submissão, o sacrifício da individualidade.

A constância dos temas *educação* e *cultura* nas obras do filósofo nos revela que desde muito cedo Nietzsche percebeu que a cultura demonstra a identidade da nação. Portanto, as instituições de ensino do ginásio ou da educação superior são imprescindíveis para a formação cultural de um povo. Entretanto, se tal ação for realizada com vistas a uma massificação obrigatória, sem o desenvolvimento de uma cultura superior, tal nação está fadada ao fracasso, pelo menos do ponto de vista cultural.

Em 1888, ano em que escreveu *Crepúsculo dos ídolos*, Nietzsche denuncia:

O que é que ocasiona o rebaixamento da cultura alemã? O fato da “educação superior” não ser mais um privilégio – o democratismo da “cultura” tornada obrigatória, comum. Não se deve esquecer que os privilégios do serviço militar forçam essa frequência exagerada das escolas superiores, o que constitui a decadência dessas escolas. –

Ninguém tem mais liberdade, na Alemanha atual, de dar a seus filhos uma educação nobre: nossas escolas “superiores” estão todas organizadas segundo uma mediocridade ambígua, com professores, programas, um resultado. Em toda parte reina uma pressa indecente, como se alguma coisa tivesse sido negligenciada quando o jovem não “terminou” seus estudos aos vinte e três anos, quando não sabe ainda responder a esta “pergunta essencial”: que carreira vai escolher? – Uma espécie superior de homens, que seja permitido dizer, não gosta de “carreiras” – e é precisamente porque sente convocada... Essa espécie de homens tem tempo, arranja tempo, não pensa de modo algum em “terminar” – aos trinta anos se é, no sentido da alta cultura, um menino – Nossos colégios transbordando, nossos professores de colégio sobrecarregados e embrutecidos são um escândalo: para chegar a esse estado de coisas sob sua proteção, como o fizeram recentemente os professores de Heidelberg, deve-se ter talvez *motivos* – mas razões certamente não existem. (NIETZSCHE, 2006, § 5º).

A partir do contato de Nietzsche com os escritos de Schopenhauer obteve-se a percepção de que Schopenhauer era um modelo porque apresentava uma alternativa à, digamos, “educação filisteia”, isto é, a que valorizava apenas os esquemas externos, técnicos, voltados ao exercício de competências no campo do profissionalismo, atendendo às exigências puramente tecnológicas do mercado de trabalho, e não o educar para si mesmo a fim de tornar-se o que é, num processo de formação realmente cultural. Alternativa possível para uma formação menos filisteia e mais dionisíaca (embora Nietzsche não use a expressão “cultura dionisíaca” e nem desenvolva a noção, mas deixa apenas sugerida), que consiga desenvolver pedagogicamente o fenômeno do constante criar e recriar que existe na arte, na música e no teatro, isto é, na “vida visível, e não apenas por meio de livros”, como Nietzsche afirma (2020, p. 20).

Uma proposta como essa não pode estar sujeita à força dos egoísmos, como os dos *comerciantes*, cujo sentimento se restringe à usura do profissionalismo e da economia de mercado. Igualmente, não pode estar sujeita à força do *Estado* com sua imposição de leis, sua burocracia e seu ensino rígido de conhecimentos oficiais. E nem, tampouco, à lógica da *ciência*, a qual submete a cultura aos determinismos do progresso científico. Mas deve estar atrelada à meta schopenhaueriana da formação do “gênio filósofo”, o qual escapa desses três “egoísmos”, passa longe da erudição aparente e se realiza na pessoa de um “segundo Sócrates”, sem o exagero do racionalismo apolíneo. Uma meta que consiga vincular a filosofia com a educação, entendendo a educação como formação intelectual, estética e política. Aliás, que

consiga até mesmo ir além do “conhece-te a ti mesmo” e amplie sua ação para um possível “cuide de ti mesmo” no sentido de criar os caminhos para si mesmo. Caso contrário, vale repetir, como o educador pode cuidar dos outros? Por isso, Nietzsche comenta:

Para descrever quanta importância teve para mim o primeiro olhar nos textos de Schopenhauer, concedam-me lembrar uma imagem que na minha juventude foi freqüente e insistente como nenhuma outra. Quando em um tempo me abandonava, ao meu agrado, aos desejos, eu pensava que o destino teria me livrado da tremenda fadiga e do dever de me auto-educar somente se encontrasse, no momento certo, um filósofo como educador, um verdadeiro filósofo a quem eu pudesse obedecer sem pensar, pois depositaria nele uma confiança maior do que em mim mesmo. (NIETZSCHE, 2020, p. 9).

Nada disso era encontrado na educação alemã, segundo Nietzsche. Os educadores não possuíam um verdadeiro sentimento artístico, mas apenas cumpriam programas. Pior, pois nem cumpriam um dos itens primordiais do nível ginásial, isto é o domínio da língua materna. É por ela que se chega à literatura, às artes e aos demais componentes da cultura clássica: “Pois é somente sobre o fundo de uma aprendizagem, de um bom uso da língua, estrito, artístico, cuidadoso, que se afirma o verdadeiro sentimento da grandeza de nossos clássicos” (NIETZSCHE, 2011, p. 89).

Crítica que pode ser bem aplicada à educação brasileira, a qual deixou para trás, uma sólida formação cultural para especializar-se na preparação do aluno ao ingresso no nível superior, tão somente pela transmissão mecânica dos conteúdos. No “ginásio” não se estuda a língua com profundidade, nem a literatura. Nomes da literatura lusitana, como Camões, Quental e Pessoa; assim como da brasileira, como Bilac, Lobato e Machado de Assis são superficialmente apresentados, quando o são, impedindo os jovens de deleitar-se a essência dos clássicos e de desenvolver sua criatividade, seus talentos e sua autonomia. Como falar de retórica, procurando aprofundar os estudos da eloquência grega e latina, nos discursos de Tucídides, Lísias, Demóstenes ou Cícero, com quem desconhece até a *Oração aos moços*, de Rui Barbosa? Como desenvolver a sensibilidade artística, se o estudante não conhece os principais nomes da literatura de seu país, a arte, sua história, seus elementos primordiais e sua essência? Interroga Nietzsche, comentando que o pior de tudo é que os educadores não conseguem cumprir seu papel até porque repetem o que lhes foi ensinado. O que não é diferente da realidade brasileira, cuja educação básica falha naquilo que Schiller chamou de uma verdadeira formação estética do homem. No

contexto brasileiro, entendendo que a formação de alunos leitores é um dos objetivos do Ensino Médio, conforme a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a escola falha nesse propósito, pois, na prática, é dada uma importância ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou ao tradicional Vestibular, reduzindo o estudo a datas, contextos fáticos e breves características, seguindo um roteiro de historiografia exigidos nas provas dos exames acima mencionados.

Schiller (2004) reproduz em sua obra epistolar *On the Aesthetic Education of Man*, sobretudo em suas primeiras cartas, a visão esquemática de Rousseau, qual seja a da formação da sensibilidade, que pode ser encontrada como pano de fundo da filosofia nietzschiana. Nos três autores a arte surge como remédio contra a ignorância e a barbárie, assim como a salvação de uma educação distorcida. Sobre isso, Nietzsche comenta:

Educação distorção. – A extraordinária incerteza de todo o sistema de ensino, em virtude da qual todo adulto tem agora a sensação de que seu único educador foi o acaso, o caráter volúvel dos métodos e intenções pedagógicas se explica pelo fato de que agora as *mais antigas* e as *mais novas* forças culturais são, como numa confusa assembleia popular, mais ouvidas do que entendidas, e a todo custo querem demonstrar, com sua voz, seu berreiro, que *ainda existem* ou que *já existem*. Nessa absurda algazarra os pobres mestres e educadores ficaram primeiramente atordoados, depois calados e enfim embotados, tudo suportando e agora deixando que seus alunos tudo suportem. Eles mesmos não são educados: como poderiam educar? Eles mesmos não são troncos que cresceram retos, vigorosos e plenos de seiva: quem a eles se ligar, terá de se torcer e se curvar, e afinal se mostrar contorcido e deformado. (NIETZSCHE, 2017, p. 71-72 - grifos no original).

Era de clareza meridiana para Nietzsche, a *décadence* artística. Este declínio cultural, literário e estilístico alemão decorre da ausência de estilo cultural, do desvirtuamento da formação pedagógica, da incoerência profissional do educador e da hierarquização do conhecimento. Em sua Segunda Conferência, nos *Escritos sobre a educação*, ele se dirige aos jovens, dizendo: “Quem os conduzirá à pátria da cultura, se os seus guias são cegos, ainda que se façam passar por videntes?” (2011, p. 94). O ensino ginasial, talvez o mais importante, era subestimado e, segundo ele, conduzido por um trabalho pedagógico sofrível, uma vez que não fazia com que os alunos chegassem à percepção da arte, nem à capacidade de estetizar por si mesmos, ou de falar de forma talentosa, ou muito menos de filosofar. Viam-se

obrigados a assimilar conteúdos contra a própria vontade, seja pela desimportância do conteúdo associado à faixa etária, seja pela dificuldade de entendimento.⁸⁸

Ainda nas conferências sobre educação, Nietzsche assevera insistentemente que uma instituição de cultura, ou ginásio não se identifica com o ensino profissionalizante. Diz ele que existem “[...]os estabelecimentos para a cultura e os estabelecimentos para as necessidades da vida” (NIETZSCHE, 2011, p. 107). São institutos com objetivos dissonantes, de forma que os confundir significa não compreender o signo de uma instituição de ensino.

Neste sentido, diz Nietzsche, ao final do primeiro prefácio, diagnostica o ensino e a cultura alemã do século XIX:

Eis aqui a minha tese: Duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos, mas unidas enfim nos seus resultados, dominam atualmente os estabelecimentos de ensino, originariamente fundados em bases totalmente diferentes: por um lado, a tendência de *estender tanto quanto possível a cultura*, por outro lado, a tendência de *reduzi-la e enfraquecê-la*. De acordo com a primeira tendência, a cultura deve ser levada a círculos cada vez mais amplos; de acordo com a segunda, se exige da cultura que ela abandone suas mais elevadas pretensões de soberania e se submeta como uma serva a uma outra forma de vida, especialmente aquela do Estado. Ao examinar estas duas tendências fatais à extensão e à redução, nos desesperaríamos totalmente, se não fosse em determinado momento possível ajudar a vencer estas duas tendências opostas, realmente alemãs e de uma maneira geral ricas de futuro, quer dizer, a tendência ao *estreitamento* e à *concentração* da cultura, como réplica à extensão, e a tendência ao *fortalecimento* e à *soberania* da cultura, como réplica à redução (NIETZSCHE, 2003, p. 44-45 - destaques no original).

Sobre isso, MARTON (2014, p. 39) diz que: “Nietzsche julga haver na Alemanha um contraste peculiar: de um lado, acredita-se existir a verdadeira cultura; de outro, depara-se com um estado de miséria cultural. Mas, a seu ver, a opinião pública decidiu que tal contraste não existe”. A efusiva crítica contra o *filisteu* se

⁸⁸ "Efeito subestimado do ensino ginasial. — Geralmente não enxergamos o valor do ginásio nas coisas que nele aprendemos de fato e que dele sempre conservamos, **mas naquelas que são ensinadas e que o aluno assimila a contragosto, para delas se livrar o mais rapidamente que possa. A leitura dos clássicos — toda pessoa educada há de convir — é, do modo como se realiza em toda parte, um procedimento monstruoso:** feita para jovens que de maneira alguma estão maduros para ela, e por professores que com toda palavra, às vezes com a própria figura, já cobrem de mofo qualquer bom autor. Mas nisso está o valor que normalmente não é reconhecido — **esses professores falam a língua abstrata da cultura superior, pesada e difícil de compreender, mas uma elevada ginástica da mente; em sua linguagem aparecem continuamente conceitos, termos especiais, métodos, alusões que os jovens quase nunca ouvem na conversa com familiares ou na rua.** Se os alunos apenas ouvirem, seu intelecto será involuntariamente preparado para um modo de ver científico. Não é possível que alguém saia dessa disciplina totalmente intocado pela abstração, como puro filho da natureza" (NIETZSCHE, 2005b, p. 168 – grifo meu).

levantava sobretudo porque essa figura era ineficiente e incapaz de provocar o espírito livre. Ademais, exalava aprisionamento do espírito às tradições morais e institucionais; era inexitosa no cumprimento da função pedagógica, por ser historicista e colocar a ciência acima da cultura e da arte, apresentando uma mentalidade limitada, haja vista ter uma visão holística defasada, sofrível ou inexistente, longe de ser classificado como cultura.

É nesse sentido que a figura do filisteu aparece em Nietzsche como o melhor exemplo para qualificar os educadores. Esses pseudoeducadores eram formadores, portanto, de uma pseudocultura, responsáveis por desenvolver uma cultura superficial e não significativa. Nas palavras de Marton:

Na *Primeira Consideração Extemporânea*, deixa claro que, no seu entender, cultura pressupõe unidade de estilo, mas unidade de estilo não se confunde com uniformidade de necessidades e opiniões. Por isso mesmo, é levado a afirmar: [...] o filisteísmo sistemático que se tornou dominante ainda não é cultura, pelo fato de ter sistema, nem mesmo má cultura, e sim o seu contrário, ou seja, barbárie duradouramente estabelecida. Enquanto mistura de todos os estilos, o filisteísmo não passa de uma unidade de falta de estilo. Enquanto acumulação heteróclita de informações, ele nada mais é do que uma paródia do estilo. Trazendo em si a marca do negativo, é por oposição à cultura que ganha existência (MARTON, 2014, p. 41).

O filisteu não produzia cultura. Era carecedor de um estilo cultural, retratava o ápice da *décadence*. Não cumpria com a verdadeira formação pedagógica. O filisteu servia ao Estado. Era um obediente às leis, materialmente apegado, executor das obrigações morais. Passava-se a impressão de erudição cultural na Alemanha, mas o que ocorria era um falseamento da realidade⁸⁹. Por isso Nietzsche denomina de pseudocultura. Sobre os eruditos, Nietzsche afirma:

Aos nossos eruditos, curiosamente, nem sequer ocorre a mais próxima de todas as perguntas: para que serve seu trabalho, sua pressa, seu doloroso atordoamento? Porventura não seria para merecer o pão e conquistar posições dignas? Não, verdadeiramente, não. [...] Pois a única forma de civilização e de cultura que pode ser oferecida pelo olho apagado e pelo embotado órgão de pensamento da corporação dos eruditos é justamente aquela *cultura de filisteu*, cujo evangelho Strauss anunciou. [...] (NIETZSCHE, 1999, p. 270).

⁸⁹ As classes cultas não são mais faróis ou asilos em meio a toda essa inquietude do mundanismo; elas mesmas tornam-se a cada dia mais inquietas, sem pensamento e amor. Tudo serve à barbárie vindoura, inclusive a arte e a ciência atuais. O erudito veio a ser o maior inimigo da cultura, pois ele quer negar a doença geral e é um empecilho aos médicos. Eles se irritam, esses desgraçados enfraquecidos, quando se fala de sua fraqueza e quando se resiste a seu espírito mentiroso e nocivo. (NIETZSCHE, 2020, p. 40).

O filisteu promovia um falseamento cultural na sociedade, pois no exercício de funções estatais, nos estabelecimentos de ensino e nas instituições artísticas, davam a impressão de serem homens cultos. Nietzsche comenta, ao observar tal situação em seu país:

Hoje, ser culto significa: não deixar notar a si mesmo o quão miserável e desprezível se é, quão animalesco se é no ansiar, quão insaciável no juntar, quão egoísta e sem-vergonha na fruição. Foi-me objetado já várias vezes, quando expunha diante dos olhos de alguém a ausência de uma cultura alemã: “Mas essa ausência é inteiramente natural, pois até agora os alemães foram muito pobres e modestos. Deixai apenas que nossos conterrâneos se tornem ricos e autoconscientes, então eles também terão uma cultura!” Possa essa crença fazer sempre alguém feliz; *esta* espécie de crença me faz infeliz, porque eu sinto que aquela cultura alemã, em cujo futuro se crê agora – o futuro da riqueza, da polidez e da dissimulação maneirada -, é a contraparte mais rival da cultura alemã, em que eu creio. (NIETZSCHE, 2020b, p. 74)

Nietzsche, na *Primeira Consideração Extemporânea*, comenta que havia uma miséria do conhecimento disfarçada de saber e uma crença social na existência de uma verdadeira cultura. Não havia unidade de estilo no “filisteísmo”, mas interesses escusos movidos pela opinião pública, por bens materiais e pelo egocentrismo.

A unidade estilística era uma das características da cultura genuína, desinteressada em atender gostos e interesses, e poderia ser reconhecida pela sociedade por apresentar um estilo ao qual a própria sociedade se identificava, pelo cultivo do espírito.

Nesta linha, Nietzsche diz:

O que há de essencial no ensino superior da Alemanha foi perdido: a *finalidade* bem como o *meio* que leva à finalidade. Que a educação, a própria cultura sejam a finalidade – e *não* o império – que para essa finalidade sejam necessários *educadores* – e não professores de colégio e sábios de Universidade – é isso que foi esquecido... Seriam necessários educadores, eles próprios *educados*, espíritos superiores e nobres que saibam afirmar-se a cada momento, pela palavra e pelo silêncio, seres de uma cultura madura e suavizada – e não grosseiros sábios que o colégio e a Universidade oferecem hoje como “enfermeiros superiores”. Faltam educadores, abstração feita para as exceções das exceções, condição primeira da educação: *daí* o rebaixamento da cultura alemã. – Meu venerável amigo Jacob Burckhardt, de Basileia, é uma dessas exceções, rara entre todas: é a ele que Basileia deve, em primeiro lugar, seu predomínio nas ciências humanas. – O que as “escolas superiores” alemãs sabem fazer de fato é um adestramento brutal para tornar utilizável, *explorável* ao serviço do Estado uma legião de jovens com uma perda de tempo tão mínima quanto possível. (NIETZSCHE, 2006, CI, § 5º, p. 52 - grifos no original).

Por um lado, como fruto desse empobrecimento, a Alemanha produzia apenas *filisteus*, tanto por parte dos alunos como por parte dos professores, os quais, segundo a análise nietzschiana, não tinham por objetivo ver seu aluno em sua singularidade e capacidade produtiva, nem, tampouco, aspirava despertar nele as possíveis capacidades, aptidões ou potencialidades. Ou seja, no fundo, o *filisteu* não era um educador no sentido mais significativo do termo e, conseqüentemente, conseguia produzir apenas *filisteus*. Neste sentido, Nietzsche explica:

Nesse caso, o filisteu da cultura se limita a depreciar, negar, segregar, tapar os ouvidos, não olhar. Também no seu ódio e em sua hostilidade ele é um ser negativo. A quem ele mais odeia, no entanto, é aquele que o trata como filisteu e lhe diz o que ele é: o entrave para todos os fortes e criativos, o labirinto para todos os esmorecidos, os grilhões para todos os que correm em direção a metas elevadas, a névoa venenosa para todos os brotos frescos, o deserto arenoso e ressecador para o espírito alemão que busca e almeja uma vida nova (CE I, p. 14).

A crítica de Nietzsche identificava a exigência de se cumprir o verdadeiro papel de um educador, qual seja, o de possibilitar a realização de espíritos livres. O educador não poderia ser um filisteu da cultura. Se assim o fosse seria uma tarefa árdua fundar uma cultura autêntica, haja vista que a pseudocultura era caracterizada pela ausência de estilo e propagada pelo *filisteu*. A verdadeira cultura precisava ser fundada e pulverizada nos estabelecimentos de ensino por educadores comprometidos em promover o cultivo do espírito. Cultura que, segundo Nietzsche, deveria ser desenvolvida pelos mais idosos, como os pais e demais responsáveis pela criança até seus quinze anos; em seguida por escolas particulares, com os estudos médios, podendo ser até por meio do ensino técnico; e, na terceira etapa, com as universidades, o local por excelência da formação do gênio, como também pensaram Schopenhauer, sem os quais, como disse Stuart Mill (2011d, p. 101), “a vida humana tornar-se-ia um charco estagnado”.

Há um certo elitismo no pensamento educacional de Nietzsche, pois a educação como formação cultural não pode ser jamais um projeto coletivo, uma ação para as massas, e sim uma ação autocentrada, desenvolvida num projeto individual. Parece soar estranho, mas um dos responsáveis pela desconstrução do pensamento metafísico foi, paradoxalmente, um conservador. E isto, talvez o torne elitista, mas sem dúvida, estratégico. Pois, a massificação não consegue impedir o desenvolvimento de uma cultura superficial na qual abundam os filisteus. Os

pseudoeducadores faziam uso dos estabelecimentos de ensino para propagar um conhecimento histórico petrificado, inútil à vida, ou para ensinar os alunos a ter emprego, ganhar dinheiro e tornar-se um operário do Estado, sem o desenvolvimento de uma cultura autêntica.

O objetivo dos estabelecimentos de ensino, segundo Nietzsche, até então, era o de formação de “homens correntes”, em analogia à moeda corrente. Tornando-os homens correntes eles poderão obter felicidade e ganho.⁹⁰ O filisteísmo, por prestar um desserviço cultural à sociedade alemã, promove um mal-estar, tornando-se a verdadeira manifestação da *décadence* cultural e fisiológica, propriamente no sentido orgânico, que urgia ser compelido. Nietzsche afirma que conheceu Schopenhauer neste cenário de aflições:

De fato, excedia em desejos quando imaginava que poderia encontrar um verdadeiro filósofo como educador, o qual pudesse arrancar alguém da insuficiência, na medida em que ela reside no tempo, e novamente ensinar a ser *simples e honesto*, no pensar e no viver, ser extemporâneo, portanto, tomando a palavra no entendimento mais profundo. Pois os homens tornaram-se agora tão múltiplos e complexos que eles têm de ser desonestos, sobretudo quando falam, fazem afirmações e querem agir segundo elas. (NIETZSCHE, 2020b, p. 14).

Nietzsche viu em Schopenhauer como filósofo e como escritor, simplicidade, honestidade, serenidade e constância. Era um homem que não tratava o leitor com engano. Era como ele que Nietzsche imaginava o bom educador, muito embora, talvez para época, Schopenhauer tenha sido mal compreendido em sua metodologia, como professor. E foi nele que Nietzsche encontrou este sentimento de bem-estar, quando disse: “Schopenhauer nunca quer aparecer, pois ele escreve para si. E ninguém quer ser enganado, pelo menos um filósofo, que se torna até mesmo em lei para si: não enganes ninguém, nem a ti mesmo!” (NIETZSCHE, 2020b, p. 15).

O empobrecimento cultural e pedagógico era enfraquecido pela moral religiosa, pelo papel dos educadores transformados em charlatões pedagógicos, que engrossavam a classe dos *filisteus da cultura*. Segundo o filósofo, “Era, então, um embalar-se nos meus desejos, quando imaginava poder encontrar como educador um

⁹⁰ “A verdadeira tarefa da cultura seria então criar homens “tão correntes” quanto possível, um pouco no sentido em que se fala de uma “moeda corrente”. Quanto mais houvesse homens correntes, mais um povo seria feliz; e o propósito das instituições de ensino contemporâneas só poderia ser justamente o de fazer progredir cada um até onde sua natureza o conclama a se tornar “corrente”, formar os indivíduos de tal modo que, do seu nível de conhecimento e de saber, ele possa extrair a maior quantidade possível de felicidade e lucro” (NIETZSCHE, 2003, p. 62)

verdadeiro filósofo, que fosse capaz de erguer uma pessoa além da insatisfação congênita da época...” (NIETZSCHE, 2020b, p. 10).

Nas palavras de Nietzsche, o papel fundamental da cultura é a coesão e coerência de estilo, que são engendradas pelo educador, pelo artista e pelo filósofo. É afastar hostilidades e lutar contra tudo o que nos priva do exercício da existência, no seguinte sentido:

Esse é o pensamento fundamental da *cultura (Kultur)*, na medida em que esta somente sabe propor a cada um de nós uma única tarefa: *promover o engendramento do filósofo, do artista e do santo em nós e fora de nós e, por meio disso, trabalhar no acabamento da natureza*. Pois, do mesmo modo que a natureza necessita do filósofo, também ela necessita do artista para um fim metafísico, a saber, para o esclarecimento de si mesma, de modo que lhe seja contraposto, enfim, como formação pura e acabada, o que ela nunca conseguiu ver nitidamente na inquietude do devir – para seu autoconhecimento, portanto. (NIETZSCHE, 2020b, p. 60 - grifos no original).

É pelo conhecimento de si⁹¹ cultivável que se produz o conhecimento pedagógico, o ensino, a arte e a cultura⁹². Nietzsche na obra *Schopenhauer como educador*, desenvolve a consagração da cultura (NIETZSCHE, 2020b, p. 65), como uma soma de estados internos manifestados pelo indivíduo. Disso sucede que, a primeira consagração ressaí do conhecimento de si e da capacidade de olhar além de si mesmo, sem as vicissitudes do espírito. A segunda consagração é extraída da transição do mundo interno para o externo e o anseio por cultura. Este anseio deve estar sobreposto a quaisquer influências, hábitos, leis, que não reconhecem a consagração. Isso exige uma força pulsional por cultura que não é encontrada no homem que se curva a bens materiais, à moda, ao luxo e ao egoísmo, características

⁹¹ Em termos nietzschianos, poder-se-ia dizer que não se trata de um autoconhecimento, porém, de um conhecimento de *si*. Aqui o *si* recebe o sentido profundo que Nietzsche lhe dava com o vocábulo alemão *Selbst*: é a totalidade do ser humano em seu aspecto pulsional e orgânico. Quando em citação anterior Nietzsche afirmava que Goethe havia adentrado esse novo universo de conhecimento, o conhecimento de *si* ou, mais propriamente, do *si*. O conhecimento do *si* implica a assunção por parte de uma pessoa daquilo que ela é: um conjunto de pulsões em constante conflito e luta, que só de quando em quando encontra uma configuração de estabilidade e que todo esforço por perpetuar essa estabilidade, por meio, por exemplo, da educação civilizatória, é um risco à própria existência, pois isso que se é, o *si*, só sobrevive enquanto o conflito se mantém. (SILVA, 2012, p. 169).

⁹² “Com esse projeto ele se insere na esfera da *cultura* pois ela é o filho do conhecimento de si mesmo e da insuficiência em si mesmo de cada indivíduo singular. Todo aquele que se consagra a ela profere: “Vejo sobre mim algo mais elevado e humano do que eu mesmo; que todos me ajudem a atingi-lo, assim como eu ajudarei a todos os que reconhecem o mesmo e que padecem do mesmo: para que ressurgam enfim o homem que se sente pleno e infinito no conhecer e amar, no ver e poder, e que se inclina em sua completude na natureza, como juiz e avaliador das coisas.” (NIETZSCHE, 2020b, p. 64)

típicas do “homem corrente”. É a si mesmo e contra si mesmo que essa geração deveria se educar.

Os *filisteus da cultura* enganavam a sociedade alemã com seu jogo de aparência e seus sofismas, tentando passar a ideia de uma unidade de estilo, quando na verdade imitavam modelos prontos, sem nenhuma originalidade. Sendo o homem um complexo de singularidade, na concepção de Nietzsche, este homem seria capaz de não imitar e repetir, mas de criar e para isso precisava ser encorajado a criar, a produzir algo saudavelmente a justificar o motivo de viver em determinada época e não em outra, para que não seja um reproduzidor do passado de outra época da cultura histórica. Nietzsche não tinha como propósito a defesa de um nacionalismo exacerbado, mas defendia que a Alemanha buscasse um estilo próprio, uma originalidade no trabalho intelectual, seja dos artistas nacionais ou dos filósofos alemães.

Para uma vida sadia é necessário que os estabelecimentos de ensino estejam voltados a um despertar cultural. E a cultura, como afirma Nietzsche não pode ser encarada como “serva do ganha-pão e da necessidade”. Se o Estado e os comerciantes são os responsáveis pela depauperação da cultura, ao desenvolver uma prática pedagógica obsoleta, que visa ampliar o máximo de cultura com a pretensão de acessibilidade a todos e ao mesmo tempo sua redução máxima, para estar sempre a serviço dos interesses do próprio Estado, sendo fiéis a ele. Disto resulta uma cultura ampliada, superficial e uma cultura especializada⁹³, constituindo na verdade, uma incultura. É esta incultura, esta pseudocultura dominada pelo filisteu que foi objeto de denúncia, censura e irrisignação nietzschiana, porque difundir a cultura de massas não é a finalidade da verdadeira cultura autêntica, que deve se atentar a cultura de indivíduos selecionados em sua singularidade que responderão pelas obras produzidas na sua época.

O modelo de educação exposto por Nietzsche em *Schopenhauer como educador*, só faria sentido se o educando tivesse como referência um modelo de mestre que pudesse assumir para si. Este modelo de educação produziria uma cultura superior a partir do compromisso assumido pelo educador do cultivo de si, do conhecimento de si e da relação com o outro. O filisteu não conseguia passar da

⁹³ Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino, p. 62: [...] uma cultura rápida, para que alguém pudesse rapidamente se tornar um ser que ganha dinheiro, mas também uma cultura muito fundamentada, para que alguém pudesse se tornar um ser que ganha *muito dinheiro*.

imitação e da superficialidade cultural, artística e educacional a que Nietzsche tanto criticava, sobretudo na docência.

2.2.1 Diferenças entre o artista criador e o homem de cultura histórica

A originalidade (ou genialidade) de Nietzsche não nos permite encaixá-lo nos limites dos sectarismos filosóficos, embora sua defesa da tradição e da cultura clássica revele um certo conservadorismo. No entanto, é de clareza meridiana que Nietzsche desprezava o simples acúmulo de dados, a repetição de fatos informativos imodificáveis e que serviam para re(ver) o passado e reter informes tidos por conhecimento histórico, uma vida fossilizada e petrificada.

Neste prisma, como forma de superar o historicismo e a vida petrificada, a arte tem por finalidade afirmar a vida em seu conjunto, num momento em que vida e cultura estão distanciadas. É por meio da educação para a arte que o jovem adquire condições de contestar o conhecimento científico; de devolver ilusões que foram supridas da própria vida. Dessa forma, poder-se-ia conduzir o conhecimento de maneira que fosse útil à vida, ao esplendor do belo com a delicadeza e o refinamento da arte. A arte serviria como o antídoto para curar a vida contaminada pela ciência e a história mal aplicada.

Segundo Nietzsche houve uma degeneração do estudo filosófico promovido pelas universidades, porque ao desconsiderar a arte, o estudo filosófico fica imobilizado, em razão do estudante não aprender a pensar, agir e viver filosoficamente. Pelo contrário, ele fica acorrentado à cultura histórica, paralisado e ensombrecido pelo fato de não ter acesso ao novo.

Para Nietzsche, o homem de cultura histórica transporta-se para o passado e ali faz seu ninho. É como um gênio⁹⁴ que não consegue sair da garrafa. De maneira

⁹⁴ O termo gênio está inserido na obra de Williams, prelecionado da forma seguinte: *Genius* entrou no inglês no S14, em seu principal sentido latino, da p.i. *genius* (espírito guardião). Ampliou-se até significar “uma disposição ou qualidade característica” a partir do S16, e ainda aparece com esse sentido em “todo homem tem seu gênio” (Johnson, 1780) e em “gênio bárbaro e violento da época” (Hume, 1754). Foi igualmente usado para referir-se a lugares a partir do final do S17. O desenvolvimento que levou ao significado moderno dominante de “capacidade extraordinária” é complexo; ocorreu, de maneira interativa, tanto em inglês como em francês e, mais tarde, em alemão. Parece ter-se vinculado originalmente à ideia de “espírito” por meio da noção de “inspiração”. Enquanto Addison observava, em 1711, que “não há caráter mais frequentemente atribuído a um escritor que o de ser gênio”, uma definição francesa setecentista anotava: “ce terme de génie semble devoir designer non pas indistinctement les grands talents, mais ceux dans lesquels il entre de l’invention” (“o termo gênio, ao que parece, deve designar não indistintamente os grandes talentos, mas aqueles nos quais

geral, este gênio “engarrafado” ou pseudo gênio, estava sendo formado nas instituições de ensino alemãs de forma distorcida porque a história estaria sendo utilizada para destroçar um gênio em formação. Com o historicismo, gênios em potencial, viravam filisteus da cultura, falsos eruditos e servidores do Estado.

Por outro lado, o artista é um homem ativo em sua essência. O artista criador não se permite permanecer submerso nas profundezas da cultura histórica porque estaria impedido de exercer a criação. Este artista criador retratado por Nietzsche seria o homem de cultura superior, denominado de gênio⁹⁵. A função do gênio seria não só criticar a cultura medíocre e em decadência da época, mas também de promover uma elevação cultural.

Nietzsche vislumbrou em Schopenhauer este homem de cultura superior que em sua concepção, constituiria o verdadeiro filósofo representativo do educador. Discorre Nietzsche: “Aqui está a raiz de toda verdadeira cultura, e se eu entendo por esta a aspiração dos homens de *renascer* como santo e como gênio [...]”. (CEIII, p. 29).

A tarefa a ser desempenhada pelo filósofo educador é a de promover a ascensão do gênio. Para alcançar a cultura superior o aspirante a gênio deveria enfrentar alguns perigos, quais sejam: a preguiça que impedia o desenvolvimento da singularidade e criação; a sombra da ciência porque caso o gênio caísse em “sua graça”, estaria sempre caminhando a procura da verdade e isto desvirtuava o propósito do artista criador e, por fim, o último perigo é a nostalgia, o abandono de si e o medo de viver. Este tripé constitui características do homem histórico, às quais o

entra a invenção” – N.T.), e isso se encontra também em inglês: “o gênio sempre implica algo inventivo ou criativo” (1783). A rigor, esse sentido está sempre próximo do sentido em desenvolvimento de CRIATIVO (v.). A distinção entre *gênio* e *talento*, mais uma vez entre o inglês, o francês e o alemão, parece basear-se originalmente nessa referência mais a espécies do que a graus de capacidade, embora com frequência signifique apenas este último em usos posteriores. Hoje, usa-se a palavra tão amplamente para descrever toda e qualquer espécie de capacidade, embora com frequência signifique apenas este último em usos posteriores. Hoje, usa-se a palavra tão amplamente para descrever toda e qualquer espécie de capacidade excepcional que os remanescentes do sentido mais antigo de disposição característica são muitas vezes ambíguos. Um bom caso-teste é “o **gênio** inglês para a conciliação”. (*Palavras-chave [um vocabulário de cultura e sociedade]*, 2007b, p. 190-191).

⁹⁵ Para promover a cura da sociedade doente da época, Nietzsche lança mão da ideia do gênio como portador de um antídoto capaz de subverter a mediocridade cultural da época. Outrossim, a ideia do gênio foi retomada em várias outras obras de Nietzsche. No *Crepúsculo dos Ídolos* há “*Meu conceito de gênio*” – Os grandes homens são como as grandes épocas, matérias explosivas, imensas acumulações de forças. [...]. Quanto a tensão chegou a ser muito grande na massa, a mais casual irritação basta para se chamar à cena do mundo o gênio, para chamá-lo a ação e aos grandes destinos [...] Entre o gênio e seu tempo existe a relação que existe entre o forte e o fraco, entre o jovem e o velho. (CI - Incursões de um extemporâneo, §44, p. 82).

gênio deveria se desvencilhar sob pena de não alcançar uma cultura superior. Neste sentido Larrosa diz:

No fundo, todo homem sabe muito bem que só está uma vez, enquanto exemplar único sobre a terra, e que nenhuma casualidade, por singular que seja, reunirá novamente, em uma única unidade, essa que ele mesmo é, um material tão assombrosamente diverso. Sabe-o, porém, esconde, como se se tratasse de um remorso de consciência. O que Nietzsche nos dá aqui é um primeiro olhar sobre a consciência, sobre esse dispositivo de subjetivação o qual vai submeter mais adiante, em outras obras, a uma investigação genealógica e psicológica enormemente potente. Retoricamente está começando a construir uma oposição entre o homem como animal gregário, homogêneo, maciço, intercambiável, exterior, e o homem como ser singular, heterogêneo, particular, único, interior. E vai estabelecer a questão da subjetivação como uma luta entre o convencionalismo do agrupamento e a ânsia de singularidade do indivíduo. (Nietzsche & a Educação, 2004b, p. 56).

Segundo Nietzsche, Schopenhauer soube superar todos estes perigos⁹⁶. Ele soube ser avesso à cultura alemã. Textualmente, Nietzsche afirma: “Pressentia ter encontrado nele o educador e filósofo que eu procurava havia muito”.⁹⁷

Ainda nas palavras de Nietzsche:

A minha avaliação de um filósofo depende da medida em que ele é capaz de dar um exemplo [...] Portanto, eu queria dizer que a filosofia na Alemanha deve sempre mais desaprender a ser ‘ciência pura’ e, justamente, este é o exemplo do homem Schopenhauer. (CEIII, p. 21)

Schopenhauer era o educador que Nietzsche buscava por ter sido um crítico da cultura alemã do século XIX e, nesta perspectiva, poderia ser o modelo de gênio que alcançaria a cultura superior. Destarte, um Nietzsche como educador também é possível, diante das críticas tecidas à civilização moderna.

Se por um lado o homem da cultura histórica encontrava-se submerso e, pelas razões já expostas, o gênio não encontrava motivos ou força para emersão, por outro, Nietzsche, ao vislumbrar em Schopenhauer o modelo de educador entendeu como seus ensinamentos seriam importantes para promover a libertação da cultura alienante empregada nas instituições de ensino alemãs e que a ideia do educador conduziria à formação do gênio, o homem de cultura superior, o artista criador.

O homem de cultura histórica não conhecia a si mesmo porque isso não lhe fora ensinado. Convém salientar que este conhecer a si mesmo, conforme já tratado

⁹⁶ CEIII, p. 32-33.

⁹⁷ CEIII, p. 20.

a linhas volvidas, refere-se ao despojar dos artifícios que cobrem o íntimo do indivíduo. Nesta perspectiva, este conhecer a si mesmo é imprescindível para o cultivo de si, ocasião em que é oportunizado ao indivíduo, no caso, o educando em formação, o mestre e o homem superior, de “alimentar o espírito” culturalmente daquilo que poderá ser aproveitado para o exercício criativo, devendo se distanciar da cultura artificial.

Saliento que o “conhecer a si” elaborado por Nietzsche não significa descer às profundezas do eu interior. Neste prisma, Rosa Maria Dias assevera:

De fato, nessa tarefa de “chegar a si mesmo”, o indivíduo deve distanciar-se da cultura artificial, assim como da massa gregária. Mas Nietzsche de modo nenhum afirma que o homem busca um “eu” perdido no fundo de seu ser como a um ponto fixo, nem que esse “eu” só pode ser encontrado em si mesmo e não em qualquer coisa externa a ele. Pelo contrário, Nietzsche vê a tentativa de querer descer ao fundo de si como uma tarefa inútil. (*Nietzsche educador*, p. 69)

O caminho para o gênio é apresentado pelo verdadeiro educador, que já conhece a si mesmo, pelo homem superior. Somente o homem superior pode educar os homens para uma cultura superior. Neste sentido, pensar a educação é pensar o gênio. A ideia de cultura elevada desenvolvida por Nietzsche decorre da rejeição do nivelamento dos homens, que é muito próprio de um viés civilizatório. A cultura superior promove o surgimento das exceções, do gênio e personalidades capazes de imprimir estilo contra os valores morais vigentes, por vezes já decadentes. E enquanto autossuperação, a cultura elevada é capaz de superar a decadência e criar uma nova cultura.

Sobre o gênio nietzschiano, Dias afirma:

O gênio é a grande natureza contemplativa armada para a criação eterna. A extensão da alma, a força da imaginação, a atividade do espírito, a abundância e a irregularidade das emoções – tudo isso compõe o caráter do gênio. É sensível a todas as formas de expressão da natureza. A floresta e o rochedo, a tempestade e o sol, a flor solitária e o murmúrio das águas vêm ao seu encontro e falam sua língua. [...] Enquanto os homens comuns e os eruditos se preocupam com o esquadrinhamento do que é útil e chamam a isso de cultura geral, o gênio está além das motivações interesseiras e interessadas e tem uma visão de conjunto do conhecimento e da vida. É um “homem destino”, um instrumento do fundo criador da vida, investido de uma missão cósmica de conservar a vida e fazê-la frutificar. Ultrapassa a compressão, mas não a percepção, dos homens. (*Nietzsche educador*, p. 81)

Para a formação do artista criador seria necessário a criação de instituições de ensino voltadas ao cultivo do corpo e do espírito, porque este binômio era

imprescindível para promover o abrigo e proteção do novo e do atemporal, a fusão da vida com a verdadeira cultura autêntica. Convém explicar a importância do corpo para a elevação cultural na perspectiva nietzschiana. Corpo na concepção de Nietzsche, seria as terminações nervosas, feixe de músculos, reações, a consciência de si. Dessa forma, seria os impulsos e desejos produzidos pelo próprio corpo quando submetido às impressões das vivências, experimentações e assimilações. Neste prisma, as vivências de cada um produzem ações no corpo e este pode assimilar e absorver positivamente ou provocar uma reação e responder de maneira diferente, que nem sempre é uma reação negativa. Seria uma não absorção de uma experiência vivenciada porque esbarra em algum valor moral não assimilado pelo corpo. Nietzsche trabalha neste aspecto, o ressentimento.

É necessário estabelecer dois aspectos sobre as vivências experimentadas pelo corpo: a primeira sendo o resultado produzido pelo corpo quando em confronto com preconceitos morais enraizados na sociedade. O segundo aspecto revela-se no conformismo e assimilação do corpo a este preconceito moral. Pois bem. No que se refere ao primeiro aspecto, tem-se que conforme Nietzsche afirma no aforismo 23, ABM, os impulsos sofridos pelo corpo, sejam eles, bem ou mal, conforme o preconceito moral traduzido, não devem ser assimilados pelo corpo. Cabe a este corpo rechaçá-lo de alguma forma, porque não deveria haver certo ou errado nas condutas morais. E se há, pode-se extrair que se trata de uma tradição milenar que se cumpre. No que se refere ao segundo aspecto, do conformismo e assimilação do corpo, trata-se do resultado de não questionar, não enfrentar e não buscar meios para alterar os preconceitos morais. Para tanto, Nietzsche propõe a psicologia.

A psicologia é o instrumento utilizado por Nietzsche para que as pessoas possam não só abrir a caixa dos valores morais, mas revirá-la. A história da psicologia é longa, mas enquanto ciência, não. Por isso, a psicologia, nomeada por Nietzsche de rainha das ciências, poderia ser utilizada para romper não com a tradição moral em si, não para desconstituir o conhecimento revelado, por exemplo. A ideia da psicologia não é atingir as instituições Estado, Igreja, família, escola, mas unicamente atingir o corpo. Para a superação da decadência cultural Nietzsche julga imprescindível o uso do corpo. Conforme explicado no *Dicionário Nietzsche*, “Ao psicólogo cumpriria questionar a importância dos valores morais, examinando as condições e circunstâncias de seu surgimento, desenvolvimento e modificações

(2016b, p. 349). Zaratustra faz uso do corpo, seja no exercício da oratória (conduta ativa), seja no retorno a si mesmo e na tomada de consciência de si (conduta passiva).

Ao que parece, Nietzsche ao romper com os valores tradicionais e insurgindo face à decadência⁹⁸ cultural, vislumbrou no homem superior o homem de espírito livre: forte, saudável, independente e livre. E este homem é capaz de ensinar e educar. Ouso dizer que este homem é o próprio Nietzsche. Neste sentido:

Conheço a minha sina. Um dia, meu nome será ligado à lembrança de algo tremendo – de uma crise como jamais houve sobre a terra, da mais profunda colisão da consciência, de uma decisão conjurada contra tudo o que até então foi acreditado, santificado, requerido. Eu não sou um homem, sou dinamite [...] Mas a minha verdade é terrível: pois até agora chamou-se à mentira verdade – Tresvaloração de todos os valores: eis a minha fórmula para um ato de suprema autognose da humanidade, que em mim se fez gênio e carne. (NIETZSCHE, EH, § 1, p. 72).

Nietzsche mostrou-se educador e os testemunhos dos alunos a linhas volvidas demonstram isso. Mas Nietzsche também apresentou o Zaratustra como modelo de gênio.

O papel desempenhado, pelo personagem⁹⁹ metafórico de Nietzsche, o Zaratustra é o de educador. O homem nietzschiano está em constante aprimoramento da essência. Zaratustra partilha vivências sem fazer uso de linguagem conceitual, ensina sem fazer uso de teorias doutrinárias e rechaça a erudição. É o que disse a um dos seus discípulos:

Por quê? Perguntas por quê? Não sou daqueles a quem se tem o direito de perguntar por seu porquê. Acaso é de ontem a minha vivência? Há muito que vivenciei as razões de minhas opiniões. (Nietzsche, ZA II, “Dos poetas”, p. 131).

E Zaratustra apresenta uma conduta ativa. Monologa, discursa, fala, canta, dança, conversa, cala, esconde, conta histórias e segredos e volta-se a si mesmo.

⁹⁸ Outro importante historiador, contemporâneo de Nietzsche, profetizou também a decadência cultural da Europa: Jacob Burckhardt. Burckhardt exerceu grande influência sobre o jovem Nietzsche quando este buscava progressivamente afastar-se do pensamento de Schopenhauer e da arte wagneriana, ao ponto de Nietzsche denominá-lo como “o maior mestre” (Large, 2000, p. 38-39). Nietzsche e Burckhardt foram colegas de trabalho na Universidade da Basileia quando Nietzsche era então um professor iniciante na carreira do magistério superior. A ideia de cultura de Burckhardt, em especial, influenciou profundamente o jovem professor Nietzsche, e foi justamente por meio da cultura que Nietzsche chegou à decadência, ou melhor, ao diagnóstico da decadência da Europa, isso em sua obra juvenil. (SILVA, *A educação pulsional de Nietzsche*, p. 100).

⁹⁹ Em razão da palavra personagem ser um nome de dois gêneros ou comum de dois, na língua portuguesa, será usado no masculino, portanto, o personagem, para se referir ao Zaratustra de Nietzsche.

Zaratustra expressa vivências e experiências. Talvez *Assim falava Zaratustra*, seja a obra que Nietzsche achava mais expressiva.

É um livro incompreensível, porque remete a vivências contundentes que não partilho com ninguém. Se pudesse dar-lhe uma ideia do meu sentimento de solidão! Nem entre os vivos nem entre os mortos tenho alguém de quem me sinta aparentado. É indescritível como isto é aterrorizante; e somente o exercício de suportar esse sentimento e seu progressivo desenvolvimento desde a tenra infância me permite compreender que eu ainda não tenha sucumbido a ele. (Carta a Franz Overbeck de 5 de agosto de 1886, *apud* Marton, p. 118).

As experiências e as vivências de Zaratustra possibilitam o aprendizado e o caráter educativo valorados por Nietzsche, que são instrumentos que potencializam a capacidade construtiva do homem, do artista criador. Larrosa afirma:

Se Zaratustra, como educador, atrai os peixes, não é para atar os homens a si mesmo, para convidá-los a seguir-lhe, para convertê-los em discípulos, e tampouco para atá-los a si mesmos, a qualquer identidade pessoal “mesmificante”, mas para elevá-los ao máximo deles mesmos, ao que há em cada um deles, que é maior que eles e, portanto, outra coisa que não eles. Diferente dos demagogos impacientes e buliçosos, diferente dos recrutadores de homens que sempre andam em grupos, Zaratustra tem o tempo, a paciência, a solidão e o silêncio do pescador. E não fala, nem como Cristo, nem como Sócrates; nem como um salvador do mundo que traz uma nova fé, nem como um apóstolo do bem, da beleza e da verdade que busca converter o olhar dos homens até as certezas luminosas do inteligível. O mestre puxa e eleva, até que cada um se volte até si e vá além de si mesmo, até que cada um chegue a ser o que é”. (*Nietzsche & a Educação*, 2004b, p. 74)

A obra *Assim falou Zaratustra* apresenta uma diversidade de estilos, mas sem uma forma definida, na minha concepção. Possui uma narrativa dramática, com passagens e alusões às obras musicais de Wagner e uma linguagem artística. A questão da linguagem nesta obra é algo que chama a atenção por dois motivos: o primeiro é que em alguns momentos a leitura se torna enfadonha. O segundo é que por prescindir uma linguagem conceitual, Nietzsche possibilita ao leitor acessar Zaratustra sob o viés do trágico, do sofrimento e da dor. Disso resulta que seria impossível esta compreensão por uma linguagem conceitual. Nietzsche diz: “meu conceito de “dionisíaco” tornou-se ali *ato supremo*; por ele medido, todo o restante fazer humano aparece como pobre e limitado”. (EH, Za § 6º, grifo do original). Neste sentido, Zaratustra é a figura do homem superior. A ausência de uma linguagem conceitual permite promover no campo pedagógico, a autonomia e a

autodeterminação dos pupilos. Ao que parece, Nietzsche além de visionário foi estratégico.

A filosofia formativa apresentada em *Zaratustra* é de afirmação da vida. Zaratustra era um mestre educador e neste diapasão, torna-se um exemplo de formação porque passa por experiências e vivências que lhe possibilitam o aprendizado de *tornar-se o que se é*. Lima explica como ocorre este experimento que possibilita o aprendizado, dizendo:

A nosso ver, esse processo formativo, encenado pela personagem na obra, quando educa a si mesmo, exemplifica o caráter educativo que as experiências / vivências possuem. A formação se dá, nesta perspectiva, a partir do movimento de colocar-se a si mesmo como experimento diante da vida. Já o movimento de educar-se, ao mesmo tempo em que ensina, nos indica que o processo formativo se dá a qualquer tempo e que somos seres em constante processo de formação. (Nietzsche e a educação como experimentação de si, p. 150-151)

A educação nietzschiana pautada no cultivo de si, no cultivo do espírito, promove a absorção de vivências, do experimento de si e possibilita ao professor o incentivo e o auto cultivar. O filósofo afirma:

(...) “precisa-se de educadores que sejam eles próprios educados, espíritos superiores, nobres, provados a cada momento, provados pela palavra e pelo silêncio, de culturas, tornadas doces – não os doutos grosseirões que ginásio e universidades hoje oferecem aos jovens como “amas-de-leite superiores”. (CI, *O que falta aos alemães*, § 5º)

O filósofo no aforismo 268 de ABM ensina: “não basta utilizar as mesmas palavras para compreendermos uns aos outros; é preciso utilizar as mesmas palavras para a mesma espécie de vivências interiores, é preciso, enfim, ter a experiência em comum com o outro”.

Sobre o tema, Lima explica:

A obra *Assim falou Zaratustra*, como romance de formação, narra o percurso de Zaratustra, enaltecendo as experiências singulares de seu personagem, mas que, por sua vez, são comuns a nós, na medida em que somos seres que estão em constante processo de aprendizado. O modo como cada um experimenta a solidão, os desafios, o medo, e, assim, os supera, pode ser diferente; contudo, é inegável que não há a experiência dessas vivências. (LIMA, 2019, p. 165)

Desta forma, a proposta de Zaratustra / Nietzsche ao comunicar as vivências e experiências é não contemplar tanto a racionalidade e a linguagem racional, mas fazer uso da linguagem poética, da arte, dos jogos, da dança na formação pedagógica do ser humano, de maneira integral. Aliás, é a arte o elemento criativo essencial, sem a qual, sequer seria possível pensar o artista como criador.

Nesta senda, no aforismo “O que devemos aprender com os artistas” de *A Gaia Ciência*, Nietzsche pergunta sobre quais meios dispomos para tornar as coisas belas, atraentes e desejáveis para nós, quando não o são. E diz:

Afastarmo-nos das coisas até que não vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de lhes juntar muita coisa *para vê-las ainda* – ou ver as coisas de soslaio e como que em recorte – ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente vislumbres em perspectivas – ou contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente – ou dotá-las de pele e superfície que não seja transparente: tudo isso devemos aprender com os artistas, e no restante ser mais sábios do que eles. Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte começa a vida; *nós*, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas. (GC, § 299, grifo do original)

O mundo é diferente quando visto a partir da janela da alma¹⁰⁰ do artista. O artista é capaz de transformar, dar vida e dar cor ao grotesco e ao horrível, encobrindo-o com outra realidade peculiar, própria do artista. E quando Nietzsche afirma que “onde termina a arte começa a vida” (Prefácio de NT) ou “A arte é o grande estimulante da vida: como se poderia chamá-la sem finalidade, sem objetivo, como se poderia chamá-la *a arte pela arte?*” (CI, Incursões de um extemporâneo, § 24), significa que é possível, inclusive, ver a vida como uma obra de arte.

Nietzsche estabelece de forma clara a diferença de formação do estudante que teve um acompanhamento de um verdadeiro educador e do estudante formado pelo filisteu da cultura. Seria na verdade, Zaratustra *versus* o filisteu, pois enquanto o primeiro preocupa-se com a singularidade no desenvolvimento das potencialidades do educando, de forma que possam destacar-se pelo próprio talento, o segundo está a buscar que todos tenham o mesmo nível de conhecimento, pouco importando os interesses e habilidades que possuem singularmente.

¹⁰⁰ Utilizo a expressão “janela da alma” no sentido de olhos, visão do artista, tal como no documentário “Janela da Alma”, dirigido por João Jardim e Walter Carvalho. https://www.youtube.com/watch?v=_I9I7upG0DI&t=6s

Educar é promover o surgimento do gênio face à decadência cultural, conforme exposto no *Schopenhauer como educador*. E neste sentido, Nietzsche é um educador, modelo de crítica e de gênio. Este Nietzsche educador tece severas críticas à cultura moderna salientando a necessidade de repensar a educação e a cultura alemã com a inserção da arte, do uso das pulsões e instintos como elementos para a criação. E para isso, é necessário o uso do corpo. O corpo, que fora tão rechaçado e coibido pelo Cristianismo, urgia necessário para o despertar do artista criador em Nietzsche, tal como exposto por ele, “é decisivo, para a sina de um povo e da humanidade, que se comece a cultura [*Bildung*] no lugar certo – não na “alma” [...] o lugar certo é o corpo, os gestos, a dieta, a fisiologia, o resto é consequência disso” (CI, *Incursões de um extemporâneo*, § 47, grifos no original).

A formação nietzschiana do artista criador difere da formação ordinária do homem de cultura histórica, em razão daquele fazer uso das experiências e vivências como elementos formativos. Esta formação é composta pela arte, dança, música, a poesia, o silêncio, o riso e que não está submetida a nenhum rito ou modelo sistematizado, um padrão a ser seguido ou copiado. Por esta concepção, tem-se a necessidade de superação de si para permitir a cada um a *tornar-se o que se é*. Por meio da arte criativa e de uma formação libertária é possível superar o apogeu racionalista na educação alemã e na educação ocidental constituído pela filosofia socrática.

2.3 – O papel do aluno

Ao perceber que na maioria das instituições de ensino as práticas pedagógicas eram constituídas pela negação da vida, Nietzsche percebeu que era necessário fugir do método sistematizado de ensino histórico-racionalista que buscava a verdade e não afirmava a vida, pois estas práticas visavam, como exposto anteriormente, o adestramento de massas sem o cuidado de ver o potencial individual do aluno em formação.

Neste sentido, Lima explica:

O conhecimento é um meio pelo qual é possível ultrapassar as crenças e convicções. Certo é que, conforme Nietzsche previu, o desvelamento dos ideais leva à diminuição do prazer, pois acaba por retirar os consolos e os fundamentos que dão sustentação a esses ideais. De modo que somente os espíritos, tornados livres, conseguem

se despedir de toda a crença. O espírito livre, embora se sirva da ciência como instrumento de aquisição de conhecimento, não pode deixar prender-se pelo desejo de verdade, pois, nessa condição, continuaria ou se tornaria um “crente”. (*Nietzsche e a educação como experimentação de si*, 2019, p. 143-144)

O papel do aluno era receber o máximo de informações do educador. Nietzsche não rechaça o ensino dos conteúdos. Suas críticas concentram-se na qualidade do conteúdo prelecionado e a abstenção de explorar e aprimorar o potencial do aluno. O educador era um filisteu da cultura que buscava expor o máximo de acontecimentos históricos, conhecimento científico generalista sobre temas tidos por importantes, para que ao final de alguns meses este aluno estivesse “apto” a progredir no ensino em série ou em graus, quando novamente, o ciclo se repetia. Este aluno ao final, se tornaria um erudito para assumir um cargo estatal ou servir as forças armadas. Este modelo formativo era veementemente rechaçado por Nietzsche. Para isso, é preciso distanciar-se dos valores que causam a morte do homem, da liberdade, da arte criativa: “Fugi do mau cheiro! Fugi da idolatria dos supérfluos! Fugi do mau cheiro! Fugi da fumaça desses sacrifícios humanos!” (ZA I, *Do novo ídolo*).

Segundo Nietzsche, o ensino fornecido pelos estabelecimentos de ensino era medíocre, em que os alunos teriam conhecimento aquém das potencialidades. Ele afirma que: “Uma boca que fala, muitos ouvidos menos da metade de mãos que escrevem – eis o aparelho acadêmico aparente, eis a máquina de cultura da universidade posta em atividade”. (*EE. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, prefácio). E na mesma obra segue alertando:

Nossos ginásios, predestinados por sua natureza a realizar este sublime desígnio, ou se transformaram em lugares onde se cultivava uma cultura duvidosa, que rechaça com ódio profundo a verdadeira cultura, ou seja, a cultura aristocrática, que se funda numa sábia seleção dos espíritos, ou antes, cultivam afincadamente uma erudição microscópica e estéril, em todo caso distante da cultura e cujo mérito se deva talvez justamente a que esta fecha os olhos e os ouvidos às seduções desta cultura contestável. (*Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, p. 102)

O papel do aluno não se limita a ser ouvinte. Conforme já salientado anteriormente, o ensino alemão não era atrativo aos alunos que frequentavam as aulas e ouviam os conteúdos ministrados, sem, contudo, adquirir uma capacidade crítica pessoal. Esta conduta passiva de telespectador não produzia conhecimento científico ou cultural. Ao contrário, contribuíam para que o Estado continuasse

afastando a educação humanista e, sobretudo, insistisse nas necessidades voltadas ao tecnicismo industrial e à profissionalização.

Dias afirma:

O estilo “acromático” de ensino que privilegia a exposição oral do professor e a audição do aluno é, justamente, o oposto do que Nietzsche entende que deva ser a educação na universidade. Ali, onde se deveria exigir do aluno um treinamento rigoroso, inventou-se a autonomia. Tal autonomia nada mais é do que domesticação do aluno, para torná-lo uma criatura dócil e submissa aos interesses do Estado e da burguesia. (*Amizade estelar: Schopenhauer, Wagner e Nietzsche*, 2009, p. 58).

A distância, a barreira ou a divisa existente entre o professor filisteu e o aluno aproxima-se da distância existente entre o espectador e o espetáculo¹⁰¹, o que dá a impressão de um mal do teatro e, por analogia, um mal do ensino, por não atingir internamente, a consciência dos alunos e promover o despertar para a capacidade de pensar por si e, na concepção de Nietzsche, adotar uma postura artística diante da existência. A emancipação do espectador, neste sentido, pode ser comparada com a emancipação do aluno na construção do saber pedagógico. O aluno, tal qual o espectador de uma peça de teatro deve abandonar o fascínio pela aparência filisteia e tornar-se um perquiridor, questionador, crítico, trabalhando a obra cotidiana, qual seja, a própria vida, inacabada, ainda por se fazer.

A adoção de uma postura artística na educação pelo aluno, tem como finalidade inserir um sistema de freios e contrapesos (*checks and balances system*) nos efeitos da ciência, no saber sem medidas e seus efeitos para o Estado. O aluno desperto para a arte passa a promover questionamentos, inclusive de conceitos científicos. Torna-se capaz de sair da sombra do conformismo servil para tornar-se ativamente questionador e crítico. A partir da experimentação de vivências contestadas e inconformadas este aluno a utiliza para o desenvolvimento da criatividade, a força artística que potencializa o saber e o movimento da vida. Tal como diz ENKVIST (2017, p. 177), “somente uma cultura que dê um alto valor ao conhecimento pode esperar um bom rendimento escolar de seus jovens”.

É neste sentido que se extrai de que muito embora Nietzsche não tenha um projeto pedagógico concebido defendeu a singularização do indivíduo, que permite o

¹⁰¹ O que faz lembrar a aproximação estética entre Nietzsche e Rousseau. O filósofo genebrino criticou o teatro justamente por esse distanciamento (PAIVA, 2021).

aluno desenvolvendo na própria existência o viés artístico estar acima da massa de rebanho, porque este aluno não estará apenas às voltas com a ciência ou alheio ao mundo em que vive, mas será conduzido, caso se permita, a uma educação para além da humanidade e repleta de vida. E, concordando com Enkvist, só assim parar se esperar um bom rendimento dos estudantes.

CAPÍTULO III – O NOVO IDEAL DE FORMAÇÃO, A PARTIR DE NIETZSCHE

3.1 – Educação humanista e o protagonismo da cultura

Em seus primeiros escritos Nietzsche utilizou demasiadamente o termo *Bildung*¹⁰², no sentido de formação. Sucede que: “o quadro se torna ainda mais complicado, quando consideramos que as palavras cultura e civilização também coincidem em alguns de seus vários sentidos. Em Nietzsche, esses sentidos isolados ou intercambiantes ocorrem, mas há outros que são próprios de seu pensamento. Nietzsche vê os agrupamentos humanos como complexos de cultura: a cultura envolve todos os tipos de expressão humana, e esses não estão isolados uns dos outros; não há separação entre produções espirituais e materiais. Cada agrupamento ou povo tem sua expressão característica. E Nietzsche encara isso como um estilo artístico num sentido estético mais amplo: cultura enquanto unidade de estilo artístico em todas as manifestações da vida de um povo. Podemos entender essa unidade de estilo como o predomínio de uma determinada perspectiva ou interpretação sobre a existência. Como exemplo, temos o modo de existência cristão, ligado à moral de rebanho, uma cultura insuficiente. Com a doutrina da vontade de potência, essa abordagem aprofunda-se, tornando-se fisiológica, ou seja, assume a perspectiva da dinâmica de forças ou impulsos em luta por mais potência: a cultura é uma configuração de impulsos que, se cresce em sua potência e é altamente hierarquizada, é saudável e, se decai e é pouco hierarquizada, é mórbida ou decadente. Nesse contexto, a formação (*Bildung*) também passa a ter o significado de arranjo, configuração ou conformação de impulsos, inclusive para se referir a estruturas orgânicas ou de pensamento (...).” (2016b, p. 173-174)

Conforme desenvolvido nos capítulos anteriores, educação é um tema que Nietzsche ocupou-se já nos primeiros escritos, antes mesmo da publicação de *O Nascimento da tragédia*. Segundo o exposto no *Dicionário Nietzsche*, “Em anotações

¹⁰² Segundo o *Dicionário Nietzsche*, “ A palavra latina *cultura*, que deu origem às suas equivalentes nas línguas europeias, significava os processos que envolviam o trato do homem com a natureza, tornando-a adequada à vida humana. Cícero associou a cultura ao espírito: a alma assemelha-se a um terreno que não pode ser produtivo sem cultivo adequado. Na França iluminista do século XVIII, o sentido de ação desloca-se para o do estado do espírito cultivado pela educação. Assim, o termo adquire o significado de oposição à natureza. Ao espírito com cultura opõe-se um espírito natural e sem cultura. Essa dualidade da palavra, que envolve tanto o estado propriamente humano (intelectual) quanto o processo para atingi-lo, provoca a intersecção dos termos cultura (*Kultur*) e formação (*Bildung*).

póstumas do final da década de 1860, o jovem Nietzsche admite, como Schopenhauer, a invariabilidade fundamental do caráter individual. Segundo Nietzsche, não existe nenhuma liberdade da vontade ou dos pensamentos que permitiria transformar sua identidade em profundidade. Isso coloca em questão a possibilidade e o alcance da educação, num sentido afetivo e não simplesmente intelectual. De fato, alguns textos de 1870 concebem o processo educativo como um desenvolvimento necessário do que somos, no qual a influência do educador é limitada. Em particular, a educação não pode *dar gênio* a um indivíduo que não pertença à “aristocracia inata do espírito”. Essa concepção de um *fatum* individual permanecerá presente nas obras da maturidade, embora com um estatuto relativizado pelo pensamento da hereditariedade: o § 231 de *Para além do Bem e do Mal* ainda sugere que existe em nós um “granito de *fatum* espiritual” que se recusa a aprender, e o § 264 acrescenta que a melhor educação só pode dissimular uma hereditariedade inferior ou plebeia. A máxima pindárica de “tornar-se o que se é”, subtítulo de *Ecce Homo*, também pode ser entendida à luz dessas considerações. Apesar dos limites da educação, o jovem Nietzsche não deixa, no plano prático, de tomar posição sobre as questões educativas de seu tempo. Isso se explica, em parte, pela convicção de que a aristocracia natural do espírito precisa, também ela, de uma educação adequada. Além disso, Nietzsche é levado a refletir sobre sua experiência pedagógica enquanto professor de filologia na Universidade de Basileia, para pronunciar-se sobre a pretensão educativa tradicional da filologia. Nesse sentido, as conferências de 1872 intituladas *Sobre o Futuro de nossos Estabelecimentos de Ensino* defendem uma concepção de formação (*Bildung*) que atribui um papel fundamental ao conceito de disciplina (*Zucht*), contra as orientações científicas e pedagógicas dominantes que Nietzsche percebe no sistema educativo alemão: o mestre não deve nem ensinar uma mera ciência teórica, nem pressupor uma “livre personalidade” do aluno capaz de exprimir-se independentemente de qualquer obediência a uma autoridade. Pelo contrário, é preciso disciplinar severamente o gosto de cada um, através de exercícios práticos que tomam por modelos os autores clássicos gregos, latinos e alemães.

Assim, a valorização do gênio natural pelo jovem Nietzsche não implica nenhum ideal do *laisser-aller*, ou seja, do abandono ao natural. Isso pode aparecer como uma tensão fecunda do pensamento nietzschiano. Nos escritos posteriores a *Assim falava Zaratustra*, essa tensão é resolvida pela noção de cultivo (*Züchtung*),

que articula a educação com a hereditariedade, embora numa escala temporal supra-individual. A expressão “disciplina e cultivo” (*Zücht und Züchtung*), que é empregada duas vezes em *Para além de Bem e Mal* nos § 188 e § 203, mostra que um aspecto do cultivo nietzschiano consiste numa disciplina rigorosa dos impulsos. Contudo, trata-se de uma disciplina mantida durante séculos e através das gerações, conforme o princípio lamarckiano de hereditariedade das modificações adquiridas. Desse ponto de vista, Nietzsche pode afirmar, ao mesmo tempo, que a melhor educação não pode dar tudo para o indivíduo, mas pode dar bastante para as linhagens, nas quais as conquistas espirituais dos antepassados tendem a ser transmitidas aos descendentes. Em última análise, a educação deve ser repensada como cultivo, ou criação da “planta homem”, no âmbito do projeto cultural nietzschiano”. (2016b, p 194-195).

Como pode-se ver, ele jamais abandonou o tema educação (*Erziehung*) e o seu projeto de renovação cultural. Talvez o filósofo tenha observado que não havia sentido em fazer uso do termo *Bildung*, porque os estabelecimentos de ensino e educadores não exerciam a formação dos jovens. Pois, na concepção de Nietzsche o homem-filósofo é o modelo ideal do bom educador. Nietzsche obtém esta conclusão a partir das ideias schopenhauerianas, visto que, conforme já salientado anteriormente, Schopenhauer se destacou pela serenidade, honestidade e qualidade na escrita, mas não precisamente pela didática. Neste sentido, o homem-filósofo é o modelo ideal de educador em razão da capacidade de retornar a si de tempos em tempos e promover o aprimoramento de si. O filósofo educador é capaz de promover o conhecimento de si cultivando tanto o corpo quanto o espírito para conectar às vivências e experiências, retomando o movimento do exercício de ensinar, completando o percurso com a educação do outro.

Nietzsche não propõe uma concepção pedagógica sistematizada, uma didática; e, tampouco, técnicas de formação ou um plano curricular definido. O filósofo alemão apresentou um diagnóstico e um prognóstico da cultura e da educação alemã do século XIX e traçou um caminho para o futuro da educação inserindo o estudante como a peça principal a ser cultivada para o progresso da cultura, da arte e da educação. É possível observar em Nietzsche, a partir das reflexões pedagógicas, um pensamento libertador, mas não no sentido humanista aplicado pela modernidade.

Para abordar a educação humanista é necessário conceituar o humanismo. Neste sentido:

Por uma espécie de deslocamento, o termo “humanismo” tomou dois sentidos particulares: a) na filosofia, designa toda doutrina que situa o homem no centro de sua reflexão e se propõe por objetivo procurar os meios de sua realização; b) na sua linguagem universitária, designa a ideia segundo a qual toda formação sólida repousa na cultura clássica (chamada de humanidades). Numa palavra, o humanismo é a atitude filosófica que faz do homem o valor supremo e que vê nele a medida de todas as coisas. Herdeiro de Kant, o humanismo contemporâneo, sobretudo dos existencialistas e de certas correntes marxistas, define o homem como o ser que é o criador de seu próprio ser, pois o humano, através da história, gera sua própria natureza. (JAPIASSÚ MARCONDES, 2001b, p. 132).

Nietzsche buscou nos gregos a cultura autêntica, composta pela arte, pensamento e saber. O humanismo, em uma perspectiva filosófica, é a reflexão centralizada e realizada no ser humano reconhecendo sua condição de liberdade, seu potencial e seus interesses. O apogeu do humanismo ocorreu pelos iluministas, no reconhecimento da capacidade racional e autonomia do homem.

Havia uma preocupação do filósofo com a preservação das capacidades, das potencialidades dos alunos, de não ser tolhida pela religião, pela família ou pela força política do Estado. Sucede que o humanismo na perspectiva nietzschiana preservava a junção do corpo e do espírito, a liberdade e a potencialidade do ser humano. O humanismo nietzschiano retrata uma pedagogia existencialista, libertária. Essa pedagogia afasta o humanismo romântico liderado por Rousseau e a noção clássica de seres humanos como seres racionais. “Diferente de Rousseau, o chegar a ser o que se é não repousa sobre a observação introspectiva de si mesmo. Para Nietzsche, não há um eu real e escondido a descobrir” (LARROSA, 2004b, p. 75).

Segundo ele, houve inicialmente com o movimento iluminista e depois com o humanismo um processo de substituição de valores, ou seja, os valores superiores e idealistas foram substituídos por valores materialistas e humanos, com a finalidade de obtenção do conhecimento científico. Portanto, o que de fato houve foi a desvalorização do humano e não propriamente humanização, tornando-se um ser farsante. Ao desvelar o movimento humanista moderno, na perspectiva nietzschiana, verifica-se um sujeito moderno do tipo homem teórico. As características deste homem teórico, como já afirmado a linhas volvidas, é a de domínio da vida, das pulsões e paixões pelo intelecto e, por consequência a necessidade de promover a separação do corpo e do espírito para obter conhecimento.

Em sua opinião, o processo pedagógico desenvolvido não era humanista na acepção da palavra, pelo fato do ser humano transitar num espaço fronteiro limitado pelo Estado, Igreja, família, sociedade e cultura. Educar o indivíduo para a satisfação das necessidades da sociedade é educar para que seu arranjo e constituição pulsionais se amoldem, se ajustem ao da sociedade civilizada e se mantenha inalterada. Portanto, trata-se de uma ficção intelectual, porque não busca a formação humana (*Bildung*), mas a imposição de um tipo humano.

Por outro lado, o humanismo sustentado por Nietzsche defende a liberdade como condição humana, responsável pela identidade, autenticidade e por tornar-se o que é. Sobre o tema, Larrosa explica:

O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que se ser artista de si mesmo. (Nietzsche & a Educação, 2004b, p. 76)

Na perspectiva de uma educação humanista e existencialista o educador busca humanizar o educando colocando-o em constante busca por escolhas na formação e criação de identidades e projetos de vida, explicando a importância do senso de responsabilidade frente a instituições públicas e privadas.

O humanismo nietzschiano é ressaltado nas obras pedagógicas de como o homem pode conhecer-se. De como é possível encontrar a si mesmo. Nota-se que Nietzsche centraliza o humano. E com razão, porque é a partir do cuidado com o humano que é possível produzir uma educação de qualidade. Contudo, Nietzsche utiliza esses preceitos salientando como não deve ser o mestre e como não devem ser os estabelecimentos de ensino. Para tanto, Nietzsche expõe tudo aquilo que de fato não pertence ao mestre, ele nega o processo educacional de seu tempo, demonstrando as falhas e por fim, sustentando a impossibilidade de aplicação dos modelos da época e a urgência em resgatar uma formação autêntica. Neste sentido, Dias explica:

Sendo assim, pode-se concluir que o excesso de história, a cultura livresca, a separação do corpo e do espírito levam Nietzsche a dizer que a Alemanha não tem exatamente uma cultura. Se ela existe, é apenas uma cultura artificial, e não a expressão direta da vida, um suplemento, um excedente. Poderíamos desfazer-nos dela sem o menor prejuízo para a vida, pois é apenas um conjunto de adornos para tirar o homem de seu tédio. A Alemanha não possui uma cultura, nem pode tê-la, em virtude de seu sistema educacional. A partir do

reconhecimento dessa verdade, afirma Nietzsche, deverá ser educada a primeira geração dos que irão construir uma cultura autêntica. Todavia, essa geração deverá educar-se a si mesma e contra si mesma – isto é, terá de formar novos hábitos e uma nova natureza, desfazer-se de sua primeira natureza, abandonar seus primeiros hábitos, de tal modo que diga: “Que Deus me defenda de mim, da natureza que me foi inculcada”. (*Nietzsche Educador*, p. 66)

O prognóstico nietzschiano de uma educação humanista de qualidade é possível na atualidade haja vista que de alguma maneira, para a promoção do aprimoramento de si é preciso colocar as vivências em questionamento e combater o eu antes de ser aprimorado para, a partir das objeções de Nietzsche, desenvolver de fato o humanismo da educação por meio de ações de uma formação contínua e pensada como processo de constituição humana.

Ao tratar do protagonismo da cultura, é importante retroceder ao Século das Luzes. O Iluminismo apresentou aos ingleses, franceses e alemães uma perspectiva diferente, embora partindo dos mesmos princípios. Neste sentido, no século XVIII, o elemento racional do pensamento buscava suplantar qualquer autoridade. Entretanto, os pensadores iluministas ingleses atacavam as questões econômicas na Inglaterra, os franceses brigavam por reformas sociais na França, ao passo que a Alemanha, conforme salientado anteriormente, advinda de uma Reforma Protestante que a tornou patriarcalista, mostravam interesses, ainda que tardiamente, por questões culturais.

Nesse período, a questão cultural foi instrumento para a realização de um tipo superior de constituição humana, tal como defendido pelos humanistas. Os intelectuais alemães desse século defendiam a importação da cultura francesa. Desta forma, contratar artistas franceses, profissionais da moda francesa, como os alfaiates, músicos, estudar a literatura francesa e adotar os hábitos e gostos franceses seria suficiente para promover um refinamento cultural do estético nos alemães, por meio de obras como a ópera parisiense de Bizet¹⁰³ e escritores como Stendhal¹⁰⁴ e Balzac¹⁰⁵.

¹⁰³ Georges Bizet (1838-1875), compositor francês. Ingressou no Conservatório de Paris com menos de dez anos de idade. Foi considerado um gênio incompreendido por seu tempo, após sua morte, devido a composição de *Carmen*, sua ópera mais conhecida, considerada um escândalo para o público parisiense que estava acostumado com tradicionais histórias edificantes. *Carmen* era a personagem que enfeitiçava os homens e os levava à perdição e ao final, ela era assassinada pelo próprio amante.

¹⁰⁴ Henri-Marie Beyle (1783-1842), escritor francês, romancista do século XIX, sendo a obra *Vermelho e o Negro*, assinado como Stendhal, um de seus romances de formação mais conhecido.

¹⁰⁵ Honoré de Balzac (1799-1850), escritor francês, considerado fundador do Realismo na literatura moderna. Dentre os romances mais famosos estão *Ilusões Perdidas* e *A Mulher de Trinta Anos*.

Em razão dos alemães no século XVIII promoverem o rompimento da cultura e da política, Nietzsche defendia que esta ruptura permaneceu na modernidade motivo pelo qual uma vivia às expensas da outra, tornando-se adversárias. Nos momentos de triunfos políticos a cultura estava em decadência e nos momentos de maiores produções culturais, o país encontrava-se politicamente debilitado. Na concepção de Nietzsche, a cultura deveria ter natureza cosmopolita permeando fronteiras, livre de interesses.

A par das reflexões acerca da inversão de valores aplicadas pelo Iluminismo e humanismo, que promoveram um alinhamento do conhecimento científico ao antropocentrismo para o desenvolvimento do homem teórico, Nietzsche, em via oposta, não tem o condão de estabelecer uma ciência de segundo plano, ou uma hierarquia entre ciência e cultura, mas apresentar elementos de elevação cultural na arte, na música, no uso do corpo e na criação humana, ou seja, a transitoriedade, a afirmação do passar do tempo, portanto, o devir. A cultura pelas artes, pela música e pelo teatro retratava solenemente o devir, o vir a ser e a transformação do humano.

Neste sentido, Giacoia afirma:

Esse foi o propósito do panfleto dirigido contra David Friedrich Strauss: surpreender o estado geral de fraqueza, filisteísmo e caducidade da formação (*Bildung*) alemã; algo análogo quanto aos ataques a Richard Wagner. O interesse a ser tomado sob cuidado aqui era a integralidade da “cultura”, era mantê-la diferenciada da moderna confusão entre riqueza e requinte luxuoso, grandeza e senilidade. Trata-se, em derradeira instância, de interesses comuns da cultura, de algo que se encontra entre (*inter-est*), que *inter-essa*, ao situar-se entre as pessoas e as gerações, relacionando-as e mantendo-as unidas. (*Nietzsche: o humano como memória e como promessa*, p. 272)

Já no período jovem, Nietzsche em uma visão estratégica, diante do ensino vulgar apresentado nos estabelecimentos de ensino, que não fornecia conhecimento qualitativo, propõe a cultura como unidade estilística. Posteriormente, no período intermediário o polímata alemão aproximou o sentido de cultura ao de civilização, e, por vezes, utilizou o termo cultura superior ou cultura aristocrática. Nietzsche ao ampliar o sentido do termo cultura, ao que parece, vislumbrou a dimensão e importância às criações humanas artísticas e científicas. Em *Humano, demasiado humano I*, Nietzsche diz:

276. Microcosmo e macrocosmo da cultura. — As melhores descobertas acerca da cultura o homem faz em si mesmo, ao encontrar em si dois poderes heterogêneos que governam. Supondo que alguém viva no amor das artes plásticas ou da música e também

seja tomado pelo espírito da ciência, e que considere impossível eliminar essa contradição pela destruição de um e a total liberação do outro poder: então só lhe resta fazer de si mesmo um edifício da cultura tão grande que esses dois poderes, ainda que em extremos opostos, possam nele habitar, enquanto entre eles se abrigam poderes intermediários conciliadores com força bastante para, se necessário, aplinar um conflito que surja. Mas esse edifício da cultura num indivíduo terá enorme semelhança com a construção da cultura em épocas inteiras e, por analogia, instruirá continuamente a respeito dela. Pois em toda parte onde se desenvolveu a arquitetura da cultura, foi sua tarefa obrigar à harmonia os poderes conflitantes, através da possante união dos outros poderes menos incompatíveis, sem, no entanto, oprimi-los ou acorrentá-los. (Nietzsche, HDH I, p. 188)

Na citação acima, Nietzsche altera a finalidade da cultura. Ele busca a multiplicidade de estilo e não mais a unidade, como no período jovem. Nesta linha, a importância e protagonismo da cultura é de clareza solar. Nietzsche entendia a cultura como um refinamento do gosto mental e da força física. Por consequência, haveria um refinamento do caráter e da moral. O aprimoramento de si, ao promover o cultivo do espírito permitia ao homem libertar-se inclusive dos preconceitos morais. Este era o objetivo do esforço cultural: desenvolver homens excepcionais. É nisto que consiste a verdadeira cultura. Muito mais que produzir obras, o aprimoramento de si constitui em desenvolver de forma plena as potencialidades humanas.

A defesa de Nietzsche por uma cultura com unidade de estilo não se confunde com uniformização de opiniões e necessidades, característica esta atribuída aos filisteus de cultura, que na concepção de Nietzsche, conforme explicado anteriormente, não eram considerados os homens cultos na Alemanha, ou seja, os homens de cultura superior, muito embora os filisteus da cultura estivessem em todos os ambientes, submetendo ao livre mercado e atribuindo preço às instituições artísticas, aos estabelecimentos de ensino, à arte e à educação.

Na perspectiva de Nietzsche a cultura é criação desprovida de interesses, sem finalidade utilitária e tampouco se curvava a riquezas, honrarias estatais, requinte e luxo. A cultura seria instrumento de formar e cultivar o homem no todo, corpo e espírito.

Segundo Vagner:

Nietzsche associou à palavra cultura adjetivada (cultura superior etc) outro termo alemão de grande relevância, bastante presente na obra *Além do bem e do mal* e de grande importância para a discussão sobre a educação em seu pensamento: é o substantivo feminino *Zucht* (disciplina) e seus derivados, especialmente o substantivo feminino

Zuchtung. Derivada do verbo *zucheten*, a palavra tem forte conotação zoológica e botânica, significando, na maior parte das ocorrências dos dicionários utilizados, cultivo (como doravante será tratada). No dicionário *Directmedia*, a palavra também é indicada como sinônimo de educação (*Erziehung*) e aparece com formação (*Bildung*) e civilização (*Zivilisation*) como sinônimos da palavra cultura (*Kultur*), mas, em Nietzsche, pode-se perceber o sentido específico em que o filósofo empregou a palavra: (...) Ensinar ao homem o futuro do homem como sua *vontade*, dependente de uma vontade humana, e preparar grandes empresas e tentativas globais de disciplinação (*Zucht*) e cultivo (*Zuchtung*), para desse modo pôr um fim a esse pavoroso domínio do acaso e do absurdo que até o momento se chamou “história” – o absurdo do “maior número” é apenas sua última forma. (Nietzsche, ABM, p. 103. *A educação pulsional de Nietzsche*, p. 115).

O exercício cultural tinha o condão de enobrecer o espírito, pois por meio da cultura é possível promover a mobilidade das pulsões nos indivíduos. Sucede que Nietzsche, embora consciente da necessidade do triunfo da cultura na sociedade alemã, alimentada por uma “falsa” cultura, tinha delineado um projeto de concepção de educação que não poderia ser implementado pelas universidades e estabelecimentos de ensino, território dos filisteus. Além disso, a cultura tinha contra si o Estado. O Estado tinha interesse na produção de indivíduos dóceis, úteis, civilizados e servíveis aos seus interesses.

A censura de Nietzsche à cultura alemã está delineada em seu artificialismo e sucumbida à erudição, tornando-se caótica pela confusão de estilo e aproximando-se à barbárie. Neste viés, Nietzsche sustenta que o protagonismo da verdadeira cultura decorre, sobretudo da unidade de estilo e deve perseguir os mesmos fins da natureza, qual seja, “produzir os exemplares mais bem sucedidos, os mais raros e preciosos da espécie”¹⁰⁶.

Sobre a unidade de estilo da cultura, Carlos Alberto Moura, explica:

Nietzsche dirá que um estilo é artístico quando ele dá uma determinada *unidade* a um todo, fazendo com que ele deixe de ser um mero somatório ou um agregado de partes. Esta unidade é aquela de uma justa proporção no interior do desenvolvimento de uma multiplicidade natural. Se a cultura é antes de tudo a unidade do estilo artístico, é porque ela vai dar unidade, justa proporção a uma multiplicidade natural que, por si mesma, é caótica. Como esta unidade do estilo artístico torna-se possível? Ela só se torna possível com um domínio tal dos instintos que se coíba a pretensão, presente em cada um deles, de desenvolver-se ao infinito, em detrimento dos demais. (*Nietzsche: Civilização e cultura*, 2019b, p. 228)

¹⁰⁶ Nietzsche, Considerações Extemporâneas III, § 6º.

Se a “falsa” cultura promovida pelos filisteus¹⁰⁷ visava à felicidade e ao lucro fácil do negociante, por outro lado, a cultura genuína tinha por objetivo a partir da natureza transformar-se em obra de arte acabada. Nesta linha, enquanto a pseudocultura tem um viés domesticador, civilizatório e, sobretudo impedir a criação, a cultura genuína que é a verdadeira cultura defendida por Nietzsche, é justamente a fórmula da criação, a que busca o aprimoramento de si e superação de si.

É necessário salientar que a problemática da cultura foi tema constante seja no jovem Nietzsche ou no autor de *Humano demasiado humano*. Todavia, o pensamento não é descontínuo, ambíguo ou contraditório, mas para além de uma continuidade, é ainda transformador. Neste contexto, Nietzsche assevera:

Tudo o que chamamos cultura consiste nesses estimulantes; conforme as proporções da mistura, temos uma cultura predominantemente *socrática, artística ou trágica*; ou, se forem permitidos exemplos históricos, há uma cultura alexandrina, helênica ou budista. Todo o nosso mundo moderno está envolvido na rede da cultura alexandrina e tem como ideal o *homem teórico*, equipado com altos poderes de conhecimento e trabalhando a serviço da ciência, e cujo modelo e progenitor é Sócrates. Todos os nossos métodos educacionais têm esse ideal originalmente; toda outra existência precisa lutar penosamente para ascender ao lado dela, como existência permitida, mas não intencionada”. (NT, § 18, p. 98)

Nietzsche assumiu o papel de “médico da cultura” e diagnosticou as causas da doença da sociedade alemã: o modelo pedagógico aplicado nos estabelecimentos de ensino, a presença dos filisteus da cultura, a decadência cultural, o historicismo, o cristianismo¹⁰⁸, a valorização exacerbada da ciência, a metafísica. A ingestão

¹⁰⁷ Na obra CE I, Nietzsche afirma: “Essa cultura possui, em primeiro lugar, a expressão de satisfação no semblante e não quer que se efetue nenhuma mudança substancial no atual estado da formação alemã; antes de tudo, ela está honestamente convencida da singularidade de todas as instituições educacionais alemãs, em especial do ensino médio e das universidades, não deixando de recomendá-las ao estrangeiro, sem a menor dúvida de que, graças a elas, se teria obtido o povo mais instruído e criterioso do mundo. A cultura filisteia acredita em si e, por conseguinte, também nos métodos e meios que estão à sua disposição. Em segundo lugar, contudo, ela deixa nas mãos do douto a tarefa de emitir os juízos mais elevados sobre todas as questões relativas à cultura e ao gosto, e considera a si mesma como a sempre crescente compilação de opiniões dos doutos sobre arte, literatura e filosofia; sua preocupação é a de forçar os doutos a expressar suas opiniões, e então apresentá-las ao povo alemão, como uma poção salvadora, de forma confusa, diluída ou sistematizada. O que cresce fora desse círculo é logo ouvido com um desconfiado semi-interesse, ou sequer ouvido, é logo notado, ou sequer notado, até que finalmente uma voz se faz escutar a respeito, não importa de quem seja aquela voz, contanto apenas que quem fala tenha em si, em sentido rigoroso, o caráter próprio do douto, uma voz vinda daqueles templos nos quais estaria abrigada a tradicional infalibilidade do gosto: e então, a partir desse momento, a opinião pública tem mais uma opinião e repete com cem ecos a voz daquele indivíduo que ali falou”. (p. 70-71)

¹⁰⁸ Segundo Nietzsche, na autocrítica ao NT: “Talvez, a melhor medida da profundidade dessa tendência *antimoral* seja o silêncio cauteloso e hostil com que o cristianismo é tratado em todo o livro – o cristianismo como a mais extravagante variação sobre o tema moral que a humanidade jamais

prolongada dessas causas trouxe sintomas relevantes como o enfraquecimento da arte e cultura, a proliferação de filisteus da cultura nos estabelecimentos de ensino e nos eventos artísticos, o comprometimento da qualidade do ensino. Diante desse cenário, o médico da cultura prescreve como medicamento o cultivo e o aprimoramento do corpo e do espírito. Neste sentido, Nietzsche discorre:

188. O transplante espiritual e físico como remédio. — As diferentes culturas são diferentes climas espirituais, cada um dos quais é particularmente danoso ou salutar para esse ou aquele organismo. A história em seu conjunto, enquanto saber sobre as diferentes culturas, é a farmacologia, mas não a ciência médica mesma. É necessário antes o médico, que se utilize dessa farmacologia para enviar cada qual ao clima que lhe for proveitoso — temporariamente ou para sempre. Viver no presente, no interior de uma única cultura, não basta como prescrição geral, aí pereceriam muitas espécies de homens extremamente úteis, que nela não podem respirar de modo saudável. Com a história devemos lhes fornecer ar e procurar mantê-las; também os homens das culturas que ficaram para trás têm seu valor. — Ao lado desse tratamento dos espíritos, a humanidade deve procurar, no tocante ao corpo, mediante uma geografia médica, descobrir quais degenerações e enfermidades cada região da Terra ocasiona e, inversamente, quais fatores curativos oferece; então, gradualmente, povos, famílias e indivíduos devem ser transplantados, de forma demorada e contínua, até que sejam dominadas as doenças físicas hereditárias. A Terra inteira será, enfim, um conjunto de estações de saúde. (Nietzsche, HDHII, p. 201).

Para o protagonismo da cultura é necessário enfrentar o caminho tortuoso, tal qual o percorrido por Zaratustra¹⁰⁹, esquivar dos desejos do Estado, desviar da mesmice do filisteísmo, libertar-se do sistema de ensino, na busca constante e incessante do aprimoramento de si para traduzir um lema das Odes de Píndaro, qual seja, o de tornar-se o que é. Este é o papel da cultura, seja pela arte, seja pela educação, despertar em cada um a possibilidade de tornar-se em si mesmo, de forma natural e individualizada e não de maneira massificada. O gênio não está nas massas, mas naqueles capazes e sensíveis de despertar as próprias qualidades e

escutou. Na verdade, não há maior antítese à interpretação e justificação puramente estética do mundo, tal como é ensinada neste livro, do que a doutrina cristã, que é e quer ser *apenas* moral e com suas medidas absolutas (sua insistência na verdade divina, por exemplo) desterra a arte, *toda* arte, para o reino da *mentira* — ou seja, nega, amaldiçoa e condena a arte. (NT, p. 14)

¹⁰⁹ “Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. E nunca gostei de perguntar por caminhos, - isso, ao meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e perguntar foi todo meu caminhar — e, na verdade, também tem-se de aprender a responder a tal perguntar! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo. “Este — é o meu caminho, - onde está o vosso?”, assim respondia eu aos que me perguntavam “pelo caminho”. O caminho, na verdade, não existe! (NIETZSCHE, ZA, p. 196).

singularidades, por vezes, escondida ou esquecida em si mesmo. Então, de fato o caminho não existe. Para tornar-se a ser quem é, o caminho, apesar de tortuoso, por vezes, sofrível, é libertário, justamente por ser singular, *wie man wird, was man ist!*¹¹⁰

3.2– Língua e cultura para a vida num novo século

Em 1810 foi criada a Universidade de Berlim, ocasião em que a Filologia logrou êxito em tornar-se ciência da antiguidade. A Filologia era o instrumento de ensino de línguas clássicas aos jovens, utilizando-se do modelo estético e moral da Grécia antiga.

No posfácio da obra *Nascimento da Tragédia*, o Professor André Itaparica conceitua que: “A filologia clássica, devemos lembrar, é uma área de estudos erudita e minuciosa, que pressupõe um conhecimento profundo não só das línguas antigas, mas também de sua cultura”. (NIETZSCHE, *NT*, p. 163)

O filólogo ao mesmo tempo em que promovia um programa pedagógico, era um modelo de “cientificidade”. Sucede que em relação a este último ponto, a Filologia sofreu influências do positivismo e do cientificismo, o que diminuiu e desvirtuou sua importância por transformá-la meramente em pesquisas de fontes e um vasto emaranhado de comentários de textos. Nietzsche explica:

Por isso, as universidades da nossa época não têm absolutamente, e aliás de maneira bastante coerente, qualquer relação com as tendências culturais já totalmente extintas, e se fundam aí cadeiras de filologia exclusivamente para a educação de novas gerações de filólogos, a quem incumbe por sua vez a preparação filológica dos alunos do ginásio: um círculo vital que não aproveita nem aos filólogos nem aos ginásios, mas que sobretudo, pela terceira vez, comprova que a Universidade não é aquilo que ela desejaria pomposamente ser – uma instituição cultural. (*Sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino*, p. 129).

Nietzsche era filólogo por formação e o uso da língua é uma marca no conjunto de sua obra. O cuidado, a acuidade, a delicadeza, a sutileza com o uso e o sentido das palavras em seus escritos resultam de sua raiz filológica, que se apropriava de minúcias metodológicas. Havia em razão do método histórico crítico, uma reflexão acerca da possibilidade de chegar ao ceticismo, ao texto antigo e ao objeto da filologia.

¹¹⁰ Como tornar-se o que você é! (Tradução livre)

Ainda no campo linguístico Nietzsche preocupou-se com a retórica e reabilitou a linguagem figurativa. O filólogo promoveu saltos transposicionais com deslocamentos da fisiologia da linguagem à língua falada e utilização de metáforas, como a passagem já citada (p.41), no ensaio *Verdade e mentira no sentido extramoral* (1873).

Para Nietzsche a linguagem é fundamental por oferecer mais recursos do que seu uso lógico parece permitir, porque é possível sair dos limites com o uso de figuras de linguagem, uso de verbos impessoais e superar o esquema sujeito-predicado. A ideia fundamental para Nietzsche era submeter-se à metafísica por meio da linguagem. Neste sentido, Nietzsche afirma que “a crença num significado metafísico da cultura não seria enfim tão assustadora: mas talvez o seriam algumas conclusões que poderiam tirar daí para a educação e para a escola”.¹¹¹

Nietzsche conservou nos seus textos um caráter pragmático e convencional da linguagem. É o que se extrai de GC, § 354:

Em suma, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da consciência (*não* da razão, mas apenas do tomar-consciência-de-si da razão) andam lado a lado. Acrescente-se que não só a linguagem serve de ponte entre um ser humano e outro, mas também o olhar, o toque, o gesto; o tomar-consciência das impressões de nossos sentidos em nós, a capacidade de fixá-las e como que situá-las fora de nós, cresceu na medida em que aumentou a necessidade de transmiti-las a *outros* por meio de signos (*A gaia ciência*, p. 249).

Em razão da necessidade de comunicação e por meio das convenções linguísticas, associada às regras de sintaxe entre os termos da oração, sujeito e predicado, é que a tradição filosófica estabeleceu uma correspondência de verdade entre a sentença linguística e a realidade. E é neste ponto que Nietzsche observa um problema epistemológico, qual seja, o de encontrar e reforçar o valor de verdade na própria realidade. A oposição de Nietzsche reside no fato da verdade de uma proposição poder ser julgada a partir de sua importância pragmática em relação à vida, e não em virtude de sua adequação ao real.

Neste prisma, a linguagem para Nietzsche corrobora a ideia de arte. Nietzsche reconfigura a linguagem, não para estabelecer verdades, mas para revirar conceitos, não para aperfeiçoar sentidos epistemológicos, mas para dar uma força persuasiva, com um viés performático. É a persuasão da linguagem utilizada por Nietzsche, que

¹¹¹ CEIII, p. 84-85.

o faz original, dá singularidade aos seus textos e que o diferencia dos demais textos filosóficos.

O arcabouço de recursos linguísticos utilizados por Nietzsche tinha importância primordial nos seus escritos, razão pela qual ele via na aprendizagem consistente e consciente da língua materna e da arte da escrita uma das tarefas essenciais do ensino secundário. Nietzsche explica:

Cautela no escrever e no ensinar. – Quem já escreveu, e sente em si a paixão de escrever, quase que só aprende, de tudo o que faz e vive, aquilo que é literalmente comunicável. Já não pensa em si, mas no escritor e seu público; ele quer compreender, mas não para uso próprio. Quem é professor, geralmente é incapaz de ainda fazer algo para o próprio bem, está sempre pensando no bem de seus alunos, e cada conhecimento só o alegra na medida em que pode ensiná-lo. Acaba por considerar-se uma via de passagem para o saber, um simples meio, de modo que perde a seriedade para consigo. (Humano demasiado humano I, p. 127)

O desconhecimento da língua escrita limita o ser humano e o impede do exercício das potencialidades. Por outro lado, ter o domínio da língua escrita possibilita uma capacidade emancipatória de acessar ferramentas e recursos linguísticos, tendo a própria língua como limite, porque pela escrita é possível ter liberdade e dar vida às palavras.

Em que pese as percepções do filósofo alemão acerca da importância da língua e da escrita, das refutações à epistemologia e a hermenêutica, Nietzsche estabelece uma relação criativa e ao mesmo tempo artística entre as palavras e as coisas. Neste sentido, Dias explica:

Ora, para perceber realmente a concepção de Nietzsche, é preciso utilizar sua própria estratégia de interpretar um texto. Ele nos convida a esmiuçar o miúdo, a ruminar cada palavra, a dar vida a cada uma delas, isto é, a trazê-las para o cotidiano daqueles que delas se aproximam. Paciência, lentidão, vontade de devir com o texto é o que requer a arte de interpretar (*Amizade estelar*, p. 93).

A Alemanha passava por uma crescente deterioração da língua alemã, o que causava enorme preocupação e perplexidade em Nietzsche, o fato de os alunos apresentarem dificuldade de comunicação, de escrita e fazerem uso de uma linguagem inadequada, especialmente a linguagem jornalística. Na percepção de Nietzsche, o olhar do educador deveria ser minucioso e contributivo no sentido de ensinar aos alunos não só o uso das regras gramaticais, mas também o hábito de leitura e escrita com o sentimento artístico. Dias explica:

No *Gymnasium*, o professor de alemão deve chamar a atenção de seus alunos para a inadequação vocabular e proibi-los de usar os lugares-comuns despejados pela imprensa. Para isso, é necessário analisar os clássicos linha a linha, palavra por palavra, e estimular os alunos a exprimirem um mesmo pensamento várias vezes e cada vez melhor. Manuseando os múltiplos recursos da sintaxe, os menos capazes adquirirão um medo sagrado da língua e os mais dotados, um nobre entusiasmo por ela. (*Nietzsche Educador*, p. 94)

Segundo Nietzsche, o ensino alemão estava tomado por uma cultura jornalística de natureza informativa e a proliferação cientificista nas escolas causava um desprezo pela formação humanística e uma diminuição da qualidade do ensino, porque estava sempre a repisar a educação para a verdade, a vontade de verdade. Atento a estas questões, Nietzsche explica:

A falsidade de um juízo não chega a constituir, para nós, uma objeção contra ele [...]. A questão é em que medida ele promove e conserva a vida, conserva e até mesmo cultiva a espécie; e a nossa inclinação básica é afirmar que os juízos mais falsos [...] nos são os mais indispensáveis, que sem permitir a vigência das ficções lógicas, sem medir a realidade como um mundo puramente inventado do absoluto, do igual a si mesmo, o homem não poderia viver – que renunciar aos juízos falsos equivale a renunciar à vida, negar a vida. Reconhecer a inverdade como condição à vida: isto significa, sem dúvida, enfrentar de maneira perigosa os habituais sentimentos de valor (*Além do bem e do mal*, § 4º, p.11).

O movimento de análise do conceito de verdade em Nietzsche passa necessariamente por uma análise da linguagem e, conseqüentemente também, dos povos e da cultura. Assim, o filósofo entende que enquadrar a verdade no âmbito da linguagem, resulta na possibilidade de o conhecimento verdadeiro depender da língua dizer a verdade.

Ao enquadrar a verdade no âmbito das relações humanas, Nietzsche deixa entrever que a verdade é, no limite, uma convenção social, portanto, moral. Neste sentido, palavras e conceitos traduzem relações humanas e não a realidade ou verdades absolutas. A inserção da verdade no âmbito da linguagem tem origem na filologia e na relação com Schopenhauer. Neste sentido, o processo de criação da linguagem consiste em um procedimento duplamente metafórico: o primeiro decorre da tradução de um estímulo nervoso em uma imagem (primeira metáfora) e o segundo, a transformação da imagem em som (segunda metáfora).

A linguagem não surgiu em função da verdade, ou com o fim de esclarecer a verdade. Deriva de uma força retórica originária que aponta para a persuasão e ao “fazer valer”, portanto, para os valores.

Na concepção de Nietzsche, a linguagem e a escrita além de constituir elemento integrante de uma nação, assim como o povo e o território, tem a finalidade de propiciar a comunicação, a cultura e a liberdade artística e criativa. Esta é razão pela qual, a linguagem e a escrita, dada a importância, não podem ficar a cargo de filisteus, sob pena de comprometer negativamente a cultura, os estabelecimentos de ensino e, invariavelmente, os elementos estruturantes do próprio Estado.

Trazendo tal reflexão para os problemas da atualidade, vale citar a observação de Inger Enkvist, que diz:

A escola fracassou em sua missão se os alunos não desenvolvem sua linguagem. O diretor de um colégio que leva a sério sua responsabilidade afirma que não se fala o suficiente sobre o aspecto democrático da aprendizagem da língua e da literatura. Ele inventou uma expressão para os alunos que não desenvolvem sua linguagem: “pobres de linguagem”, que ficam atrasados, confusos e indiferentes, e que muitas vezes desenvolvem uma agressividade contra os demais cidadãos. Considera curioso que seja preciso defender a cultura dentro da escola quando a escola foi inventada para transmitir a cultura. Se alguém não desenvolve um mundo interior rico – opina ele –, não desenvolve sua humanidade. (*A boa e a má educação*, p. 213-214).

Para além das provocações e motivações de Nietzsche acerca da decadência cultural alemã¹¹², após ele mesmo fornecer o diagnóstico não só cultural, mas também o pedagógico, é possível notar a insistência, especialmente no seu período jovem, de um otimismo para uma nova formação cultural.

Nietzsche via no Estado moderno um empecilho para o desenvolvimento cultural, dada a importância política suplantando as necessidades culturais. Na concepção de Nietzsche, o Estado moderno foi gerado em função do bem-estar privado, para o acúmulo de riquezas, para a vida monetária egoísta e para cultivar o trabalho, e não a arte enquanto ato promotor da dignidade humana. Por outro lado,

¹¹² Segundo Nietzsche, na obra *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*: O abandono do ensino da língua, a introdução de orientações históricas com viés científico, em vez de uma construção prática e de um hábito, a ligação de certos exercícios exigidos nos ginásios com o espírito suspeito do nosso ambiente jornalístico – todos estes fenômenos perceptíveis no ensino do alemão nos dão a triste certeza de que as forças mais sadias que vêm da Antiguidade clássica não foram ainda descobertas nos nossos ginásios, isto é, aquelas forças que dão as armas para o combate contra a barbárie do presente e que talvez um dia venham a transformar os ginásios em arsenais e laboratórios para este combate. (p. 84-85)

Nietzsche compreendeu que a vontade política do Estado grego era a mobilização para a produção artística de criação ou reafirmação da própria história utilizando-se da arte e da cultura.

O filósofo alemão aprendeu por meio dos gregos que a preocupação com a vida coletiva da *pólis* era importantíssima para o crescimento cultural, porque a coletivização de interesses e a satisfação desses interesses estavam acima de qualquer satisfação de interesse individual. E pensar de forma coletiva era benéfico para a elevação cultural, desde que, respeitada a singularidade de cada ser e suas potencialidades aptas ao desenvolvimento. Nota-se similitude dos princípios da Escola Nova¹¹³ com o processo de formação humana defendido por Nietzsche. O respeito à individualidade, ao desenvolvimento de aptidões naturais e à espontaneidade na aprendizagem.

O Estado grego foi para Nietzsche grandioso, ao tornar-se servil à cultura. Por outro lado, o Estado era uma ameaça à cultura enquanto promotor de guerra, em função dos eventos belicosos causar instabilidade e desequilíbrio social.

Como já assinalado anteriormente, Nietzsche não apresentou um projeto cultural pedagógico. Contudo, realizou ponderações importantes sobre os estabelecimentos de ensino e especialmente os filisteus da cultura, que não contribuíam para a promoção de uma educação qualitativa, sobretudo porque comprometiam negativamente o desenvolvimento da linguagem e da escrita entre os alunos. Neste sentido, Nietzsche explica:

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 falta o solo natural e fecundo necessário a todos os esforços posteriores no sentido da cultura. Pois é somente sobre o fundo de uma aprendizagem, de um bom uso da língua, escrito, artístico, cuidadoso, que se afirma o verdadeiro sentimento de grandeza dos nossos clássicos, que até agora não se aprendeu a estimular no ginásio, senão graças ao amadorismo estetizante e

¹¹³ Movimento também chamado de Escolanovismo ou Escolanovista, surgiu ao fim do século XIX, baseado em ideias de Rousseau, Pestalozzi e John Dewey. O movimento escolanovista acreditam que a educação é elemento fundamental para a construção de uma sociedade democrática, justa e com igualdade de oportunidades. Segundo a Professora Carlota Boto: “Quando, educadores, assumimos a defesa de uma escola universal, única, gratuita, obrigatória e laica, estamos reatualizando a plataforma democrática em sua gênese. Até certo ponto, sem recair na ilusão das origens, somos nós, ainda, educadores brasileiros deste final de século XX, tributários do ideário democrático da Revolução que consolida a política burguesa. Todavia, historicamente, o liberalismo não cumpriu as promessas equalizadoras de seus arautos. Reconhecendo a ilegitimidade do discurso liberal quando desacompanhado da promessa de emancipação pela trilha da instrução, a geração dos reformadores republicanos brasileiros, pelo símbolo da Escola Nova, empunhava a bandeira da democratização do ensino como alavanca prioritária de correção das desigualdades sociais”. (1996, p. 17).

suspeito de alguns mestres isolados, ou pelo efeito de um único conteúdo de algumas tragédias e de *alguns* romances: mas é preciso saber, por experiência própria, como a língua é difícil; 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. (Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino, p. 76).

O filósofo alemão apresentou um vasto repertório crítico da ineficiência dos filisteus da cultura como educadores, da utilização deturpada da história e do desserviço cultural do Estado.

Segundo o magistério de Weber:

Obediência e aprendizado da língua, despertar para o seu sentido sagrado, eis os objetivos de uma instituição cultural. No vínculo entre esses aprendizados, encontra o ginásio seu sentido e direito à existência. Para alcançar a segunda exigência, Nietzsche acreditava ser necessário levar adiante uma luta contra o seu tempo, uma luta contra a futilidade da linguagem rápida, repleta de lugares comuns e de frases vazias de conteúdo, compostas por um estilo superficial, propositalmente fabricado para impressionar e, principalmente, uma linguagem criada num sistema de circulação cuja forma de existência já é um convite ao descaso e à superficialidade com a língua. (Formação (*Bildung*), educação e experimentação em Nietzsche, 2011c, p. 138)

Cumpramos ressaltar que Nietzsche não rejeitava a importância da História, tampouco sua utilização nos estabelecimentos de ensino, especialmente como instrumento enriquecedor da própria linguagem. Entretanto, a crítica nietzschiana é no sentido da elevação da cultura histórica, por não produzir a partir dela cultura para a vida. Em relação à importância da história para o desenvolvimento da linguagem, Inger Enkvist salienta:

Como se mostrou, a aprendizagem inclui uma intensiva e variada prática linguística. Desde o ponto de vista dessa aprendizagem da linguagem, o aluno adquire conceitos e terminologia precisos, e prática diferentes modos de usar a linguagem de maneira oral e escrita. Pode-se falar de ampliação e flexibilização do vocabulário, e de mais precisão em seu uso. Voltemo-nos também para a matéria de história, para ver mais exemplos de como cada disciplina não só amplia os conhecimentos sobre o mundo, mas também melhora o pensamento e o domínio da linguagem. De maneira mais óbvia que no caso da matemática e das ciências naturais, o estudo da história está associado à linguagem e à leitura. Em história, praticamente tudo é verbal. (*A boa e a má educação*, p. 172).

Portanto, ao se pensar na cultura e na educação do século XXI, as irresignações de Nietzsche continuam atuais, uma vez que os estabelecimentos de

ensino se constituem em espaços decadentes empobrecidos culturalmente, mal estruturados, com professores mal remunerados e com alunos pouco interessados e altos índices de evasão escolar (ENKVIST, 2020). Sobre o fracasso escolar e as consequências ensejadas, tais como, perda de autoestima e falta de confiança em relação aos adultos que os orientam, é conveniente citar os ensinamentos de Boimare, na obra *Crianças impedidas de pensar*, sobre a pedagogia proposta no sentido de promover uma reconciliação com a aprendizagem. Embora seja uma citação muito extensa, o trecho segue abaixo:

Para fazer isso, três vias complementares devem ser privilegiadas. Essas três vias, que constituem as três etapas do trabalho psicopedagógico, enriquecem-se mutuamente. Vamos poder verificar que elas podem muito facilmente ser transpostas pelos professores ao universo da classe comum. A primeira via consiste em dar aos alunos os meios para colocar em palavras e imagens as inquietações que surgem rapidamente assim que eles se veem diante do esforço intelectual. Dentro do quadro pedagógico, esses meios só lhes podem ser proporcionados pela cultura. É o papel que atribuo aos textos chamados fundamentais: contos, mitos, epopeias, fábulas... Cada sessão de psicopedagogia começa, portanto, com um tempo de leitura feito pelo adulto, de quinze a vinte minutos. A segunda via consiste em propor-lhes, depois dessa leitura, um tempo de intercâmbio entre os alunos sobre o que acaba de ser lido, também de quinze a vinte minutos. A fim de prolongar o efeito mediador do aporte cultural, é indispensável que a leitura do adulto seja seguida desse tempo de discussão e debate. Durante esse intercâmbio, cada um pode confrontar seu ponto de vista com o dos outros, comentar o que ouviu e compreendeu, bem como as perguntas e emoções mobilizadas pelo texto. Esse momento é antes de mais nada uma preparação para que possam se apoiar em seu mundo interior. Com efeito, o ponto fraco dos adolescentes com bloqueio da capacidade de raciocínio é não conseguirem voltar-se para si mesmos quando querem expressar o que sentem. Essa incapacidade é terrível, pois vem barrar-lhes o acesso à linguagem argumentativa. Quando eles conseguem começar, graças à cultura, a organizar as ideias que habitualmente se perdem em fragmentos, o exercício do pensamento torna-se enfim possível. Os primeiros progressos constatados nesses grupos especializados ou em classes de professores que aplicaram esse método caracterizam-se sempre por uma melhora das possibilidades de intercâmbio verbal. O levar em conta a palavra do outro antes de se expressar e o enriquecer seu próprio ponto de vista a partir de um exemplo trazido pela cultura são etapas fundamentais no retorno à utilização do pensamento. Ao se apoiar nos primeiros progressos realizados graças a uma capacidade nova de o aluno voltar-se para si mesmo a fim de chegar ao argumento, o terceiro motor dessa pedagogia pode desempenhar plenamente seu papel. Trata-se a partir de agora de prolongar a discussão por meio da redação individual de um texto escrito contendo cinco a dez linhas, a fim de retomar uma questão que tenha emergido do debate. Esse terceiro tempo da psicopedagogia, que também dura de quinze a vinte minutos, não

deve ser negligenciado. A expressão de ideias pessoais por meio da escrita dá aos adolescentes a possibilidade de se iniciarem na solidão indissociável da pesquisa intelectual. Verificamos então, ao longo dessa etapa, que a apresentação de textos fundamentais lhes oferece um apoio de primeira qualidade para esse exercício. Essa passagem para a escrita é, portanto, um bom meio de reforçar e treinar as competências psíquicas e a capacidade imaginativa, estimuladas e colocadas em movimento por ocasião dos dois primeiros tempos. É na terceira etapa que vão poder se dar naturalmente os aportes técnicos para o domínio dos saberes fundamentais (leitura, escrita) (2011b, p. 72-74).

Para além da competência estatal no fornecimento do ensino, cumpre ressaltar a responsabilidade da sociedade e da família. Se por um lado, as escolas agonizam em existir com os poucos recursos destinados à educação, por outro, cabe a sociedade e à família cumprir a obrigação cidadã de participar do que é produzido e oferecido nestes espaços pedagógicos, o que significa dizer que o desafio de enfrentar os problemas educacionais é de todos, não apenas do governo, das escolas e dos professores. Neste sentido, é importante que os pais ou responsáveis aportem no processo de formação da criança e do adolescente. Segundo Enkvist:

Lendo com apreço um texto com a criança, o adulto mostra que o texto é digno de apreço. Um avô que escuta ou que conta algo é muito diferente de um fluxo de palavras sem controle. Uma mãe como mediadora não pode ser substituída nem pela televisão nem pela escola. Ser pai exige dos adultos que se esqueçam de si mesmos, que antepõem as necessidades dos filhos às suas, e que dêem o melhor de si. Os pais precisam extrair o melhor de si mesmos para entregar a seus filhos uma linguagem precisa e rica de matizes. Não se trata apenas de uma opção, pois os filhos necessitam aprender a linguagem, a leitura, pensamento e conduta tanto quanto necessitam de alimento e de um teto. Em suma, esse professor denuncia em primeiro lugar a ausência dos pais no mundo dos jovens. (*A boa e a má educação*, 2020, p. 53)

Desta forma, a responsabilidade e a colaboração da família no processo pedagógico podem contribuir para o êxito escolar. Afastar a criança e o jovem de ambientes destrutivos, estabelecer regras de conduta concretas e positivas para a boa convivência familiar, especialmente com a divisão de papéis, são atos importantes no processo de formação.

Mas, contra a ideia de um filisteu atuando como agente cultural, o essencial nas escolas é a qualidade do professor. As escolas do nosso tempo repetem em muitos aspectos, a realidade alemã dos tempos de Nietzsche, pois padecem de educadores vocacionados, alunos interessados e um programa educacional que

preencha a importância pedagógica de educação e cultura para a vida. Trata-se não apenas de ensinar conhecimento científico, experiências e vivências, mas de oportunizar aos discentes a capacitação artística e criativa. Na concepção de Nietzsche o ensino da língua materna, por exemplo, era obrigatório por ser mais que uma referência, mas um elemento essencial na formação da criança e do jovem estudante. Ademais, a língua materna tornar-se-á instrumento para o desenvolvimento dos sentimentos artísticos voltados à cultura clássica, especialmente no desempenho da escrita.

Estabelece-se um paradoxo em relação ao que seria educar para a vida num novo século, sobretudo quando há o dever de cumprir com as exigências de ementas, planos de ensino, conteúdos e cumprimentos de prazos; sem, contudo, deixar de observar o desempenho escolar dos alunos, a produção artística e cultural. E neste prisma, tal qual Nietzsche, a cultura que deve ser apresentada aos alunos é aquela que não está apartada da natureza, porque este contato, natureza e cultura, duas forças que estão imbrincadas, possibilitam o desenvolvimento das potencialidades dos corpos.

Educar para a vida não é somente ensinar fórmulas matemáticas, conceitos imutáveis e saber aplicá-los em um mundo possivelmente real. Para o educador é saber para si, saber ensinar (de forma didaticamente adequada e compreensível) e saber aplicar o conhecimento a determinada realidade. É apresentar vivências e experiências do conteúdo ensinado, deslocar aquele conhecimento para a realidade do aluno e, sobretudo, possibilitar que os estudantes de fato vivenciem as experiências culturais, dando-lhes sentido.

Por ser a cultura e a produção artística imprescindíveis para a formação humana, Friedrich Nietzsche voltou-se para a realização artística ao tentar desconstituir a oposição entre liberdade e determinismo. É pela arte, enquanto necessariamente instrumento de criação, que se torna possível diluir velhas polaridades e dualidades. Neste sentido, a instituição escolar não pode ser reduzida a um local em que é fornecido um “kit” de habilidades educacionais. Da mesma forma, a escola não é somente o local necessário frequentado pelo educando enquanto em idade escolar. Neste sentido, a escola não é o local de acolhimento paternalista desprovido de objetivos ao aluno e de produção de conhecimento. LIBÂNEO (2012) faz um alerta quanto à essa realidade, dizendo que se desenvolveu na escola

brasileira um dualismo perverso: por um lado, a existência de escolas de conhecimento, de conteúdos significativos etc. para os ricos e, por outro lado, uma escola de acolhimento social para os pobres. Em suas palavras:

O dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Não se trata, como diz o próprio autor, e tal como assevera Enkvist, de retornar à velha escola, à pura transmissão oral dos conhecimentos, como foi feito no passado, mas de valorizar uma escola que desenvolva os conhecimentos culturais e científicos, permitindo que os alunos dominem esses conhecimentos de modo significativo, de modo que tal formação auxilie o desenvolvimento de sua personalidade. Atentando-se ao fato de que não há um padrão de natureza humana, ou uma personalidade básica que segue um padrão, a finalidade da educação é o cultivo individual, o desenvolvimento de aptidões e potencialidades individuais, com observância do ser humano em sua singularidade. A escola é o local em que são desenvolvidas essas habilidades, sob a batuta de um educador preparado (o mestre da cultura). Este é o modelo de educação humanizada para a vida, defendida por Nietzsche, e mesmo antes dele, por humanistas como Erasmo de Roterdã¹¹⁴.

A pedagogia denominada “liberal”, desenvolvida por Erasmo de Roterdã, ensina que educar é cultivar o espírito, principalmente como domínio dos conhecimentos clássicos. Segundo Ferracine:

Na concepção pedagógica de Erasmo, o educando aprende como cultivar a própria liberdade, já que dela exsurgem as opções de vida que esculpem o perfil da personalidade de cada indivíduo. A tal tipo de educação Erasmo denomina liberal. Liberal, aqui, nada tem de libertinagem e, sim, de autodeterminação consciente e responsável na linha da honestidade. (*Erasmo de Roterdã – o mais eminente filósofo da renascença*, p. 32).

E neste sentido, a concepção de Nietzsche aproxima-se das reflexões de Erasmo de Roterdã sobre o processo pedagógico, haja vista a importância do estudo da língua e da literatura para o desenvolvimento de uma boa educação. Erasmo caminhava, de certa forma, na contramão do modelo educativo desenvolvido pelas

¹¹⁴ Erasmo de Roterdã (1466-1536) foi um filósofo humanista e escritor neerlandês que defendeu na área da educação o conhecimento dos clássicos e a autonomia do saber em relação à religião.

escolas medievais. Na sua concepção, a teologia, a educação e a filosofia deveriam estar aliadas à liberdade. A criança deveria ser educada com respeito e cuidado aliados às potencialidades. Para o humanista de Roterdã, o conhecimento apresentava-se pelas coisas e pelas palavras, sendo que o primeiro tem importância, mas o segundo tem prioridade. Erasmo elaborou uma lista de autores no seu pequeno tratado de pedagogia denominado *O plano de estudos*, que deveriam ser utilizados pelo educador para o ensino das belas letras¹¹⁵. O filósofo de Roterdã afirma:

Para o domínio da língua, será de enorme importância que seja educado entre pessoas que falem bem. A criança aprenderá as fábulas e os apólogos com mais prazer e lembrar-se-á melhor delas se lhe colocarem diante dos olhos os seus temas habilmente desenhados e tudo o que se lhe mostrar oralmente, que se lhe mostre em uma ilustração. Isso também valerá para o aprendizado do nome das árvores, das plantas e dos animais bem como das suas características, especialmente daquelas coisas que não são tão fáceis de encontrar por toda parte, como o rinoceronte, o tragélafo, o pelicano, o unicórnio e o elefante. (*A educação liberal*, p. 87-88)

A boa educação eleva culturalmente o ser humano, tornando-o respeitável e digno. Ferracine, citando Roterdã afirma que: “Hoje, devem ser tidos como nobres todos aqueles que educam o espírito no cultivo das belas artes”. Para além do domínio da língua, do ato de escrever, como defendido por Nietzsche, o aluno precisa ser ensinado a saber pensar. O ato de escrever permite ao aluno reforçar o pensamento e desenvolver a memória, na criação de imagens mentais que se tornam disponíveis para utilizações em ocasiões posteriores. Sobre a importância da língua, Inger Enkvist explica:

Toda escolarização se resume em escutar, falar, ler e escrever e, como já foi dito, o vocabulário e os conhecimentos são duas facetas da mesma aprendizagem. Tudo é língua. Uma escola é um ambiente linguístico que, além disso, transmite conhecimentos sobre o que é a língua e sobre o que se pode fazer com a língua. (*A boa e a má educação*, p. 204).

Quanto ao ato de exposição do pensamento, esta conduta é uma forma de aprender porque o aluno desenvolve a capacidade de ouvir e tolerar outros alunos que pensam diferente. Mas não só. A atividade de pensar e expor o pensamento

¹¹⁵ Entre os gramáticos: Teodoro de Gaza, Constantino Lascaris, Nicolas Peroti, Donato, Varão; para ensinar retórica: Luciano, Demóstenes, Heródoto, Aristófanos, Homero, Eurípedes, Menandro, Terêncio, Virgílio, Horácio, Cícero, César; para ensinar a filosofia: Platão, Aristóteles, Teofrasto e Plotino; para ensinar a teologia: Orígenes, Crisóstomo, Basílio, Ambrósio e Jerônimo. (1992, p. 443-449).

fornece ao aluno a capacidade argumentativa e não a repetição de clichês. Desta forma, ao repensar a escola e seus métodos, nota-se imprescindível a existência dos conteúdos. Na aplicação de uma educação para a vida é necessário enfatizar a importância dos conteúdos ensinados nas escolas, que podem ser desenvolvidos e utilizados nas vivências do aluno. A preleção de conteúdo sem aplicação prática, sem realizar uma aproximação com realidades, esvazia a função pedagógica. Neste sentido, o Professor Libâneo sustenta:

Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. Entendida nesse sentido, a educação é “uma atividade mediadora no seio da prática social global”, ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética) a uma visão sintética, mais organizada e unificada (*Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, p. 40-41).

A exigência de conteúdos nas escolas é inerente à própria existência das instituições escolares, e, por vezes, confundem-se. A escola é o local da produção de conhecimento que se desenvolve pela “formação das funções mentais superiores” por um processo de mediação cultural entre a experiência socioeducativa e os indivíduos (LIBÂNEO, 2004). O conteudismo (não no sentido depreciativo do termo), é parte integrante dela. Entretanto, o que se rechaça é o excesso de conteúdo desprovido de aplicabilidade e utilidade aos alunos e dissociados da realidade.

Em outro lugar, LIBÂNEO (2016) afirma que cabe à escola transmitir os saberes públicos e uma instituição escolar que não o faz, isto é, que seja desprovida dos conteúdos culturais densos e clássicos, diminui as possibilidades dos pobres em desenvolverem suas capacidades intelectuais e ascenderem aos níveis culturais mais refinados. Os conteúdos são a matéria-prima das escolas, constituídos de elementos culturais, universais e incorporados pela humanidade, mas devem ser trabalhados de maneira em que estejam vivificados na realidade social dos alunos.

O educador é quem possui a competência técnica, o domínio dos conteúdos de ensino (quando os tem), é o responsável por ensinar o conteúdo e inseri-lo na realidade dos alunos, fazendo com que percebam a importância do que é ensinado e, simultaneamente, estimulando os alunos no desenvolvimento de habilidades.

No que tange à importância do professor, o exemplo finlandês apresentado na obra de Inger Enkvist, pode servir de exemplo:

(...) o sistema finlandês não é excessivamente caro, porque ocupa relativamente poucas horas durante relativamente poucos anos. Pagam-se salários suficientes, mas não muito altos a alguns professores que estão bem preparados e que trabalham muito. Ao mesmo tempo, os alunos trabalham relativamente muito e não se tolera que ninguém interrompa ou atrapalhe quando se está trabalhando. Assim, poderíamos afirmar que o sistema educacional finlandês é bom, bonito e barato.(...) Para resumir, o êxito do sistema educacional finlandês não se baseia em certa ideologia educativa, mas numa série de decisões que, juntas, criam um bom ambiente para o estudo. Ao falar da educação finlandesa é preciso mencionar a flexibilidade com que se combinam os níveis nacional e o local. Os finlandeses continuam modificando seu sistema para melhorá-lo ainda mais. Por exemplo, introduziram recentemente uma importante reforma universitária, e estão reformando a base curricular da escola obrigatória. Já que muitas decisões são tomadas localmente, não há um único modelo finlandês, mas vários. Contudo, há alguns traços que se poderia assinalar: os professores são inteligentes, bem preparados, flexíveis, respeitosos e respeitados; dirigem-se aos alunos com a oferta de abrir-lhes o mundo por meio do desenvolvimento pessoal; oferecem comentários e solicitam respostas, seguros de si mesmos e de sua tarefa como docentes; é notável que muitos dos deveres atribuídos tenham a forma de uma pequena pesquisa ou da preparação de uma intervenção oral em sala de aula. Poder-se-ia falar de um processo de qualificação do jovem. É difícil pensar que uma educação privada poderia dar mais do que a escola pública finlandesa. (*A boa e a má educação*, p. 85.108-109).

É o professor quem deve possuir entendimento sobre os vários aspectos relacionados à escola, à sua organização e aos resultados da ação escolar na vida estudantil. Neste prisma, o saber elaborado, sistematizado e erudito do professor, por vezes é incompreensível porque pode promover um conhecimento abstrato, apriorístico, pode causar um desinteresse dos alunos, por estar distante da própria realidade. O conteudismo abstrato em excesso promove o descontentamento e desinteresse pelo estudo e, por vezes, enseja evasão escolar. Desta forma, o conteudismo desprovido de sentido para os educandos cumpre pouco sentido pedagógico. Neste sentido:

A escola não educa a consciência social apenas através dos conteúdos críticos devidamente sequenciados e dosados que transmite. A consciência da criança não se desenvolve tão somente através de conceitos que ela assimila em seu contato com os detentores da cultura elaborada, mas as condições para o desenvolvimento desta consciência crítica são criadas pela participação da criança na experiência social coletiva, a qual se compõe, em parte, das experiências práticas que a escola propicia através de sua organização interna e do sentido que assume suas relações internas. (BONAMINO, 1989, p. 205-206)

De volta às palavras do Professor Libâneo, “uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor”¹¹⁶. Muito embora o conteudismo sem aplicação prática deva ser evitado nas escolas, a funcionalidade do ambiente escolar como casa do saber, não deve ser desvirtuada. A escola não é apenas um centro de acolhimento ou local para o encontro e socialização dos estudantes, mas é o local de transformação de relações desumanizadas em conhecimento humano, estabelecimento de relações integrativas entre professor, alunos e sociedade, espaços educativos, desenvolvimento de espírito crítico e formação cultural.

Por isso, a necessidade de “repensar a educação”, como defende ENKVIST (2014c). Como a educadora sueca assevera, vivemos tempos nos quais os jovens contam com uma péssima formação intelectual e cultural, frequentam as escolas por obrigação, reagindo a elas de forma agressiva, com extrema rebeldia e com um narcisismo crônico que dificulta a possibilidade de uma educação autêntica, fundada na língua, no pensamento e na cultura clássica. Pelo contrário, as tendências pedagógicas tendem a valorizar tal narcisismo, desculpabilizando a ignorância. Diz ela: “As tendências atuais na educação são voltadas aos alunos em seu aspecto de imaturos, reclamando que a escola se adapte à falta patente de maturidade, em vez de prepará-los para um futuro como adultos maduros” (Idem, p. 34). Preparo esse, que não acontece nas escolas públicas, esvaziadas de conteúdo, caindo no que ARENDT (1992) já havia advertido, isto é, uma educação sem ensino, sem tradição e sem cultura. Até porque, como diz Enkvist (Idem, p. 148): “A destruição da tradição é a destruição da cultura”.

Nossa cultura, assim como a denunciada por Nietzsche esfarela-se em informação, o que decididamente não é cultura, conhecimento ou sabedoria. Se em sua época, ele criticava o trabalho dos jornalistas, por serem culturalmente reducionistas e limitados, o que diria dos profissionais de hoje, dos quais uma grande parte não tem compromisso com a veracidade dos fatos; e dos blogueiros, influenciadores digitais e de tantos outros que se consideram intelectuais, mas que em seu estofo não passam de filisteus? Na verdade, a própria ideia de intelectual passa por um processo de desconstrução, para não dizer de esvaziamento de seu

¹¹⁶ *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, p. 42.

sentido, encampado por vários campos da cultura, como a linguagem. Como filólogo, Nietzsche sabia valorizar a língua em sua estrutura clássica, e ficamos a imaginar o que diria de tantos revisionismos, vulgarismos e fenômenos desconstrutivos que fariam tremer seu “martelo”? Exemplo disso é o *verlan*,¹¹⁷ a gíria desenvolvida na língua francesa; ou mesmo a festejada linguagem neutra, que se desenvolve na língua portuguesa. O primeiro escamoteia a beleza da língua de Victor Hugo, ao trocar as sílabas e gerar neologismos confusos; enquanto o segundo torna a língua de Camões, isto é, a “última flor do Lácio, inculta e bela”,¹¹⁸ em uma língua mais inculta e menos bela, com o uso de “@”, “x”, e neologismos como “todes”, os quais ficam à margem, do ponto de vista ortográfico e semântico. Isto é, uma “vulgarização linguística”, por mais que advenha de um posicionamento político.

Todavia, esse esvaziamento dos conteúdos parece ser o modelo disseminado em todo lugar e exaltado de forma rápida e superficial. Se a crítica realizada por Nietzsche no século XIX sinaliza uma crítica ao mundo contemporâneo, ao comportamento humano servil, à educação massificada nos estabelecimentos de ensino e a intenção civilizatória do Estado, ainda hoje essas críticas são relevantes como indagação no processo de formação educativa em nossa país.

É impossível não refletir sobre o inconformismo de Nietzsche no trato com a cultura e a educação, mas é possível, ao menos, identificar similitudes entre a educação denunciada por Nietzsche, e associá-las à nossa realidade. Nesta linha, é também possível apresentar alguns dos problemas estruturais presentes na educação brasileira, tais como o saber fragmentado, o sucateamento dos estabelecimentos de ensino, a redução da importância da cultura, da pesquisa, do ensino universalista e generalista, a ausência de preocupação com o conteúdo, com a língua e com o desenvolvimento individual dos alunos; além de professores mal remunerados, infelizes com a carreira e as dificuldades relacionadas a qualificação profissional. Tal como denunciavam Libâneo, Enkvist e tantos outros. Sobre isso, o Professor Libâneo diz:

O quadro a que está reduzida a escola pública é melancólico: desinteresse dos governos, professores mal remunerados, despreparados, desanimados; crianças famintas, precocemente

¹¹⁷ Gíria francesa surgida nos anos 1950-60 e muito utilizada por jovens, que se caracteriza pela inversão das sílabas de uma palavra. Palavras como *femme* (mulher) vira *meuf*; *fou* (maluco) vira *ouf*; *maison* (casa) vira *zonmé*; etc. O próprio nome advém dessa inversão, pois *verlan* vem de l'envers (o inverso).

¹¹⁸ Primeiro verso do poema *Língua Portuguesa*, escrito pelo poeta brasileiro Olavo Bilac (1865-1918).

envolvidas no trabalho ou na marginalidade, empobrecidas culturalmente em face das suas condições de vida, prejudicadas escolarmente por uma escola inadequada; escolas sujas, vidros quebrados, falta de recursos didáticos etc. (*Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, p. 86).

O processo educacional não é uma panaceia, mas pode ser um processo terapêutico que, diante do empobrecimento geral da cultura, proporcione um tratamento efetivo lançando mão dos componentes medicamentosos da cultura clássica. Uma boa dose apolínea pode fazer efeito na retirada dos grupos de sua letargia mórbida e sua “auto-aniquilação orgiástica” (NIETZSCHE, 2007, p. 125). Caso contrário, a morbidez pode-se tornar macabra em uma bacanália que desconsidera Apolo, bem como seus próprios mitos, seus heróis, sua história, sua pátria, sua língua e sua cultura, na qual a figura de maior destaque será, certamente, a do filisteu.

As denúncias de Nietzsche irrompem a partir da qualidade de ensino, da decadência cultural da sociedade alemã e da presença dos filisteus da cultura nos estabelecimentos de ensino. Todavia, Nietzsche não aponta deficiências quanto a estrutura física das escolas, tampouco em relação a diferenças de classes sociais, entre ricos ou pobres quanto à frequência escolar. Para além destes temas, Nietzsche volta-se sobretudo, ao papel do verdadeiro educador e da cultura autêntica. A cultura que valoriza a criação artística e a liberdade no aprender a desenvolver habilidades. O trabalho docente possui uma importância fundamental nesta esfera à época de Nietzsche e muito mais neste século, porque contribui para a reconstrução de relações desumanizadas. O sistema pedagógico brasileiro reflete essas críticas nietzschianas. Os espaços de ensino mantêm-se como local de resistência em proveito da formação humana.

3.3 – Do filisteu ao artista

Nietzsche, em seu período jovem, especialmente nos *Escritos sobre os estabelecimentos de ensino* e na *III Consideração Extemporânea*, a par das constatações de que o processo de formação pedagógica se encontrava em decadência, o que contribuía para que os jovens vivessem sem arte e alimentados por conhecimento histórico, notou que este cenário da realidade estudantil alemã se

aproximava da barbárie¹¹⁹. Isso porque as máculas existentes no sistema de ensino ginasial acompanhavam a vida estudantil dos alunos e refletiam na Universidade, que não mais poderia ser considerada uma instituição cultural, por desprezar a cultura clássica e superior, sobretudo, por ali formar “animais de rebanho”¹²⁰, funcionários do Estado, jornalistas e eruditos: os filisteus da cultura. Este cenário do barbarismo cultural não refletia a cultura autêntica defendida por Nietzsche, muito embora entoasse a necessidade de os verdadeiros homens cultos fazer-se presente nos estabelecimentos de ensino e na universidade, em substituição aos homens indolentes, preguiçosos e egoístas: os filisteus.

Para que o filisteu se transforme em um artista há um longo caminho a ser percorrido, de modo que Nietzsche explica:

Mas a dificuldade do homem está em mudar de orientação e propor para si uma nova meta; e custará indizíveis esforços trocar o pensamento fundamental da nossa educação atual, que tem suas raízes na Idade Média, e na qual paira o erudito medieval como a meta da cultura perfeita, para um novo pensamento fundamental. (CEIII, p. 85)

Cumpramos ressaltar que Nietzsche não está a defender nesta transposição a cultura de massa. Muito pelo contrário. Nietzsche está interessado nos indivíduos selecionados, naqueles que verdadeiramente estão no aprimoramento de si, indivíduos de exceção e promotores da verdadeira cultura, da cultura autêntica, e, para tanto, “a humanidade deve trabalhar continuamente para engendrar grandes homens singulares – essa é sua única tarefa” (CEIII, p. 62).

É nesta luta pela cultura que Nietzsche rechaça a presença dos filisteus nas instituições de ensino. Aliás, as instituições de ensino deveriam ser instituições promotoras da cultura. A formação cultural nos parâmetros vislumbrados por Nietzsche poderia realizar-se extemporaneamente, haja vista a falsa cultura predominar no seu tempo, com os maus filósofos e os pseudo educadores. Nietzsche explica a razão pela qual os filisteus da cultura rechaçam o gênio, vejamos:

¹¹⁹ Nietzsche, nas CE I afirma: “Ninguém tem tempo para a cultura – e para que serve *enfim* a ciência se ela não tem tempo para a cultura? Assim, nós respondemos aqui ao menos à pergunta: de onde, para onde, para que toda ciência se ela não conduz à cultura? Seria então, talvez, à barbárie!” (p. 67-68).

¹²⁰ Expressão utilizada por Nietzsche em algumas de suas obras, especialmente na obra ABM § 202, § 242, GC e GM, entre outras. Utilizo a expressão animais de rebanho, no sentido de homem servil, obediente, voltado a atividade laborativa, mas atentando-se ao fato de que o animal de rebanho também pode ser aquele que sobressai aos demais e que exerce atividades de comando sobre a massa gregária.

Enquanto afirmavam odiar o fanatismo e a intolerância em todas as suas formas, no fundo o que odiavam era o gênio dominador e as tirânicas exigências de uma cultura verdadeira; e por isso utilizavam todas as forças para produzir um efeito paralisante, embotador ou de dissolução, onde quer que se pudesse esperar o crescimento de movimentos frescos e poderosos. (CE I, p. 18)

O filósofo e o artista são a forma superior da existência do engendramento do gênio. São possibilitadores da transfiguração da natureza, no sentido metafísico. Neste sentido Nietzsche explica:

Pois do mesmo modo que a natureza necessita do filósofo, também ela necessita do artista para um fim metafísico, a saber, para o esclarecimento de si mesma, de modo que lhe seja contraposto, enfim, como formação pura e acabada, o que ela nunca conseguiu ver nitidamente na inquietude do devir – para seu autoconhecimento, portanto. (CE III, p. 60)

Nesta linha, é necessário que a arte decadente seja desmascarada para transpor novos valores. A partir do artista é possível o desenvolvimento de atividade criativa que terá o condão de superar períodos de decadência cultural. A Professora Dias, preleciona:

Assim, a arte para Nietzsche não exclui o interesse, não acalma, não suspende o desejo, nem o instinto, nem a vontade. Ela é antes de mais nada o que intensifica a vida: o essencial da arte é que ela conclui a existência, é geradora de perfeição e plenitude. “A arte é nada mais que a arte! Ela é a grande possibilitadora da vida, a grande aliciadora da vida, o grande estimulante da vida.” Como força contrária a toda forma de negar a vida, a arte é o fundamento para novos valores. Opõe-se a todas as formas de decadência, constitui, por excelência, o movimento contrário ao niilismo religioso, filosófico, moral. (*Amizade Estelar*, p. 118)

Na concepção de Nietzsche, o filósofo e o artista na caracterização do gênio, cumprem dois papéis, o do artista enquanto criador, produtor do belo no sentido estético, criador de vida por meio de obras, sendo o artista, o instrumento, o adubo, o chão, a semente para a existência delas.¹²¹ O filósofo é o julgador da vida, analista e julgador dos valores. E nesta dualidade de criador de vida e valores, tem-se que o gênio cria e julga. O papel do gênio é pelo triunfo da vida, mas a sua existência na

¹²¹ Num caso como esse, tão penoso – e se trata de um caso *típico* –, devo expressar minha opinião: certamente age-se da melhor forma ao separar de tal maneira o artista de sua obra, para assim não se pode levá-lo tão a sério quanto ela. Afinal, ele é apenas a pré-condição para sua obra, o seio materno, o solo, o esterco e o estrume sobre o qual e do qual ela cresce – e assim, na maioria dos casos, algo que se deve esquecer, caso se deseje desfrutar a própria obra. (Nietzsche, GM, 2017c, 3ª dissertação, § 4º, p. 98).

Modernidade é de luta pela própria existência, pela cultura, pela arte e pela liberdade de soltar as amarras dos homens modernos.

Entre os artistas que foram essenciais para o pensamento nietzschiano, Dostoiévski, ao tratar brevemente do gênio, diz: “Mais tarde, o próprio Ivan contava que tudo se deveria ‘ao ímpeto para boas ações’ de Iefim Pietróvitch, que estava dominado pela ideia de que um menino de aptidões geniais devia ser educado por um educador também genial” (*Os irmãos Karamázov*, 2012b p. 21). É neste sentido a concepção de Nietzsche, de que o Estado e os estabelecimentos de ensino criem condições favoráveis para que os gênios sejam apartados dos não-gênios. Para tanto, o Estado deve colocar-se a serviço da cultura para o cultivo de pessoas geniais.

Na última frase do prefácio *Sobre o pathos da verdade* da obra *Cinco Prefácios para cinco livros não escritos*, Nietzsche, mais uma vez, eleva a importância artística ao afirmar que: “A arte é mais poderosa do que o conhecimento, pois ela é que quer a vida, e ele alcança apenas, como última meta, - o aniquilamento”. (p. 11)

Para haver o triunfo da arte e do artista perfaz necessário um aperfeiçoamento, um aprimoramento dos filisteus para que alcancem a elevação cultural esperada. A sentença de Píndaro de tornar-se o que é, precisa ser transformada em regra de conduta e de condução daquele que tem o desejo de elevar-se culturalmente. Nietzsche ao comentar sobre a cegueira deliberada do homem moderno, “uma luz demasiado clara, demasiado súbita, demasiado variável” (2003b, p. 62), possibilita trazer para a atualidade a percepção da luz dos *smartphones* que atravessam olhares dos atuais filisteus e estudantes, que anseiam por novidades, conteúdos que não ensinam, informação que não condiz com sabedoria, estímulos de consumo que não saciam o ter, mas que são condutas promovidas pela mídia social, pelo *marketing* digital, quais sejam, os seguidores e os *likes* que controlam a vida, dão “poder” de pessoas socialmente “engajadas”, sem fornecer, contudo, o caminho da elevação cultural. Situação à qual a crítica de Nietzsche seria bem aplicada:

Ó, pobres-diabos nas grandes cidades da política mundial, homens jovens, dotados, martirizados pela ambição, que consideram seu dever, em todos os acontecimentos — e sempre acontece algo —, trazer seu comentário! Que, assim fazendo poeira e ruído, acreditam ser o carro da história! Que, por espreitar sempre, sempre atentar para o momento de inserir seu comentário, perdem toda produtividade autêntica! Ainda que anseiem muito por fazer grandes obras, nunca lhes vem o profundo silêncio da prenhez! O acontecimento do dia os empurra como se fossem palha, enquanto eles acreditam empurrar o acontecimento — os pobres coitados! (*Aurora*, 2016b, p. 120-121)

O salto que transpõe o filisteu em artista, para que alcance uma elevação sobre a arte e pela vida requer o afastamento do desejo por reconhecimento, do egoísmo, das tentações por fama e de tudo que o impede de ser livre. Neste sentido, Janz, citando Nietzsche, afirma: “Não existe criatura mais vazia e contrária na natureza do que o homem que se desviou de seu gênio e agora olha para a direita e para a esquerda, para trás e para todos os lados [...]”. (2021, p. 716)

Assim, segundo Nietzsche, o experimento de si, é tornar-se outro, exercitar a transformação do que se é, um aprimorar-se de si por meio do estudo, da contemplação, da reflexão, por meio de novos valores e princípios. A “opinião pública” sem sentido e sem substância, denominada por vezes de falsa cultura, ascenderia em uma verdadeira cultura. A própria superação da ideia hegeliana de que “o Estado é alvo supremo da humanidade e que não há para um homem nenhum dever superior do que servir ao Estado” (CE III, § 4º, p. 39). Este é caminho para o filisteu tornar-se artista, pelo mundo da cultura.

Considerações finais

Nietzsche buscou recuperar o verdadeiro sentido dos estabelecimentos de ensino e das universidades, enquanto instituições de formação humana. Asseverou que nestes espaços, especialmente no ensino secundário, corroborado pela própria experiência no *Pädagogium* da Basileia, havia a necessidade do aporte docente para que os alunos pudessem ter domínio da linguagem, dos saberes fundamentais, da leitura e da escrita. O filósofo alemão identificou máculas no sistema de ensino alemão na modernidade. Segundo Nietzsche, estes estabelecimentos se encontravam desprovidos dos verdadeiros educadores vocacionados ao ensino, à formação e ao acompanhamento dos estudantes com atenção às aptidões singulares. Neste contexto, a linguagem tinha uma importância imprescindível, mas não só. O ensino da antiguidade clássica aos alunos ressaltando o problema da existência e a importância fundamental do pensamento filosófico não deveriam ser temas marginalizados no sistema de ensino. Na apresentação do livro *Escritos sobre a educação*, Noéli Correia sustenta que:

A afirmação da filosofia como estratégia e da cultura clássica como exemplo é a contrapartida direta da sua crítica às disciplinas especializadas como sendo incapazes, por causa mesmo da sua natureza e limites, de lidar com os verdadeiros problemas da cultura, que são os problemas da existência. A divisão do trabalho científico e a “atomização do conhecimento”, segundo Nietzsche, traziam como resultado a ruptura entre conhecimento e civilização.

Após constatar que os estabelecimentos de ensino promoviam uma incultura aos alunos, com a flagrante contribuição dos falsos educadores, ao que Nietzsche denominou-os de “filisteus da cultura”, urgia uma mudança de cenário porque a Alemanha de seu tempo enfrentava uma *décadence* cultural. De tantos estilos artísticos presentes, não havia um que fosse original, que de fato, representasse a sociedade alemã. Se a cultura era falsa, se os educadores eram inaptos, a Alemanha precisaria caminhar a passos largos culturalmente. E para Nietzsche, o caminho para esta transformação seria pela educação e pela cultura.

A concepção de Nietzsche sobre a educação e a cultura de fato são extemporâneas. Sobre o assunto, ainda hoje, o filósofo alemão tem uma visão acertada. Para além da criação de um plano pedagógico, sobretudo porque ao que parece, caso houvesse um plano talvez não teria utilidade com o passar do tempo,

pois seria documento petrificado ao uso da época, as ideias postas permanecem atuais. Para o desenvolvimento de um projeto pedagógico é imprescindível uma conciliação com a aprendizagem, mas, uma disjunção do Estado com a cultura, educação e filosofia, porque como já afirmado anteriormente, cultura e Estado caminham em sentidos opostos¹²². Nesta linha, é pouco efetivo um projeto pedagógico que forma alunos e educadores para servir ao Estado, porque os distanciam de tornarem pessoas cultivadas e livres. Para Nietzsche, inicialmente, o educador precisa ter compromisso com o ensino, com a aprendizagem com o aluno e com o processo de formação deste educando. É este educador quem irá ensinar inclusive, o aluno a pensar. O filisteu da cultura por carecer de ferramentas eficazes relacionadas à cultura e à linguagem, não consegue permear espaços, que são ou estão bloqueados em alguns alunos. Boimare, na obra *Crianças impedidas de pensar*, afirma:

Se a escola souber recolocar a cultura e a linguagem no núcleo das aprendizagens, se oferecer meios de se servir diariamente delas para interessar e nutrir seus alunos, se utilizá-las para encontrar novos pontos de apoio que deem sentido aos saberes transmitidos, então talvez vejamos que, sem meios suplementares e sem revolução, uma outra escola é possível. (2011b, p. 13)

Neste sentido, a primeira transformação nos estabelecimentos de ensino, é a remoção, ou pelo menos, a mudança de comportamento dos farsantes educadores, professores por profissão¹²³ e nem sempre vocacionados a ensinar. Estes são os filisteus da cultura, segundo Nietzsche, o indivíduo corrompido culturalmente e servil ao Estado, a um governo ou a uma ideologia partidária. Somente o verdadeiro educador pode auxiliar o aluno no aprimoramento de si para o desenvolvimento das próprias potencialidades. O educador autêntico é aquele que supera a atitude passiva e receptiva dos alunos para que adotem uma conduta ativa e criativa, que sejam estimulados ao domínio da língua, e por meio dela executem a linguagem argumentativa, racional e criativa. Estes educadores são aqueles capazes de dar vida à história, sem ser historicistas e sem transformar a história em um produto de memória.

Se na Modernidade vivenciada por Nietzsche havia um número excessivo de filisteus da cultura nos estabelecimentos de ensino, o que poderia ser interpretado,

¹²² Nietzsche, *Crepúsculo dos ídolos*, aforismo 4 do capítulo VIII, do livro intitulado “O que falta aos alemães”.

¹²³ Me refiro àqueles desprovidos de talento, sem vocação didático-pedagógica, e que, no entanto, se aventuram na arte docente.

inclusive como um mal necessário¹²⁴, tem-se ainda hoje a percepção de demérito da presença de falsos educadores nos estabelecimentos de ensino, mas que, o menosprezo da sua presença nas instituições educadoras constitui um mal maior aos educandos. Neste passo, considerar a presença de filisteus da cultura na escola de nosso tempo como um mal necessário, tal como afirmado por Nietzsche, é contribuir para a perpetuação de um desserviço, pois são um tipo desnecessário porque os males causados pelos serviços educacionais prestados são imensuráveis no processo de formação e, quiçá, irreversíveis. A educação e a cultura ficam ensombrecidas e comprometidas na qualidade com a presença dos filisteus nos estabelecimentos de ensino. E este é outro ponto importante, porque a qualidade do ensino é de extrema relevância, suplantando a quantidade, a promoção da educação massificada, por atacado.

A educação qualitativa promovida por educadores bem-intencionados, ainda que não sejam os verdadeiros educadores, tem o condão de levar o aluno ao aperfeiçoamento de si, à identificação das potencialidades, a acessar a própria atividade do pensamento. Nas palavras de BOIMARE, “são os professores que dispõem das duas ferramentas que mais produzem resultados no sentido de pôr de novo em movimento a máquina de pensar, reforçando o mundo interno: a cultura e a linguagem”. (2011b, p. 96). Nietzsche há dois séculos já afirmava que a cultura e a linguagem não poderiam ser subutilizadas. E mais, não poderiam estar em mãos erradas, por mais que os filisteus fossem um mal necessário para a época, porque eles pensavam apenas, tal como hoje, na educação quantitativa, esvaziando a qualidade educacional. A aplicabilidade quantitativa para atender a necessidade estatal aproxima-se em muito das máximas utilitárias de Bentham¹²⁵. A maximização do alcance educacional promove o máximo de felicidade, deixando aquém a qualidade

¹²⁴ Nietzsche, no aforismo 282 de HHII, afirma: Pois os mediadores falseiam quase automaticamente a nutrição que transmitem: e querem, como pagamento por sua intermediação, muita coisa para si, que então é tirada dos espíritos originais, produtivos: a saber, interesse, admiração, tempo, dinheiro, etc. – Portanto: veja-se o professor como um mal necessário, exatamente igual ao comerciante: como um mal que devemos tornar o menor possível! – Se a miséria das condições alemãs atuais talvez tenha sua principal razão no fato de muitos quererem viver – e viver bem – do comércio (ou seja, de procurarem diminuir ao máximo os preços do produtor e subir ao máximo os preços para o consumidor, beneficiando-se da máxima desvantagem de ambos): então podemos ver no grande número de professores uma das principais razões da miséria intelectual: por causa disso aprende-se tão pouco e tão mal.

¹²⁵ Jeremy Bentham (1748-1832), filósofo inglês considerado o fundador da doutrina filosófica conhecida como *Utilitarismo*. Uma de suas principais obras é intitulada *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação*.

do ensino, bem como o desenvolvimento da singularidade do aluno, a capacidade de desenvolver-se criticamente, de pensar por si, de aprender a ver e dominar a língua e a escrita, bem como a literatura, e, por consequência, impossibilitaria o surgimento de artistas geniais.

Ainda sobre a máxima utilitária, da maximização de felicidade e bem-estar com a prática da educação quantitativa, é possível associá-la à sociedade do desempenho, da produtividade, conforme explicado pelo filósofo coreano Byung-Chul Han:

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos de obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. No lugar de “proibição”, “mandamento” ou “lei”, entram “projeto”, “iniciativa” e “motivação”. Sociedade disciplinar é dominada pelo “não”. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados. (*Sociedade do cansaço*, 2015b, p. 14)

Chul Han explica que o cansaço do indivíduo ser ele mesmo surge do esforço dele em ser produtivo, autêntico e inovador, do esforço de tudo depender dele mesmo. Este cansaço de si mesmo culmina em uma auto exploração do indivíduo, que se entrega ao excesso de trabalho munido por um sentimento de liberdade. O excesso de positividade acaba causando fadiga geral, pelo excesso de estímulos e a habilidade de fazer múltiplas tarefas ao mesmo tempo é uma forma de excesso de estímulos. O problema é que esta concepção de excesso de estímulos, deste cansaço da sociedade não mais disciplinar, como explicado por Foucault, mas da produtividade, é que ela perde a profundidade. Ela perde o aprofundamento contemplativo do ser humano. Os indivíduos assim possuem uma atenção ampla, porém rasa. Sabe-se um pouco de tudo, porém, nada de forma aprofundada. É o que ocorre com os estudantes e os filisteus da cultura dos nossos estabelecimentos de ensino, tornando-os massas de rebanho porque o recebimento dos mesmos estímulos os deixa singularmente suprimidos, impedidos de desenvolver a arte criativa. Como diz o filósofo coreano, os desempenhos culturais da humanidade, como o próprio desempenho da filosofia requer uma atenção profunda, uma atenção contemplativa. A própria questão do tédio é importante para o aprofundamento das grandes questões. O processo criativo depende do tédio profundo. E os estudantes de hoje, diante do excesso de estímulos e informações, luzes e vídeos, não alcançam sequer

o tédio para, ao menos, vislumbrar a hipótese de se sentirem entediados. Como diz Chul Han “se o sono perfaz o ponto alto do descanso físico, o tédio profundo constitui o ponto alto do descanso espiritual” (2015b, p. 19). E Chul Han cita Nietzsche, para criticar a hiper atenção e a hiperatividade. Nietzsche na sua obra *HH* nos diz que a vida humana acaba quando expulsamos dela o viés contemplativo. Assim, contra esta vida hiperativa, o filósofo coreano, tal como Nietzsche, nos oferece a ideia da vida contemplativa. Nesta vida contemplativa o indivíduo sabe dizer não ao excesso de estímulos.

Portanto, na escola de nosso tempo o resgate do ideal pedagógico de formação humana proposto por Nietzsche pode ser salutar. Um dos papéis dos filisteus era o educacional porque estavam presentes em sala de aula. A cultura filisteia é, em certa medida, convencional, sofisticada e utilitarista, sem o estofo necessário para um processo de humanização abrangente. O filisteu hoje seria aquele indivíduo munido de informações superficiais, que tem como fonte, a rede social, e que se torna um divulgador de notícias breves, mas que também está inserido na sala de aula, como professor.

A escola é um dos principais, se não, o principal difusor de conhecimento e cultura, razão pela qual é imprescindível a presença dos verdadeiros educadores nos estabelecimentos de ensino para ensinar aos alunos a aprender a pensar por si, ler, escrever, formular e estruturar pensamentos, opiniões, desenvolver a arte criativa e respeitar pensamentos diferentes. Por isso, a influência quase deontológica na educação, do papel do dever ser, mesmo de forma prescritiva. Além disso, este professor deverá reportar-se à literatura clássica, ao conhecimento filosófico para que façam pontes entre a cultura e as preocupações com viés identitários. O educador deve estar presente prestando apoio ao aluno construindo ou desconstruindo saberes, estimulando curiosidades, acertos e identificando erros, promovendo uma alimentação cultural diária e intensiva. O que importa é ensinar e cultivar a cultura. É pela cultura e pela educação que se descobre outras possibilidades de vida, de artistas, de homens superiores e de gênios. E, para isso, as observações de Nietzsche aqui apresentadas servem de alerta a um problema real, bem como, podem nos ajudar a pensar uma educação melhor.

Bibliografia

- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 3ª. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- AUBERTOT, Agnès. *À donfi!: dicionário de gírias, neologismos, coloquialismos, sms, acrônimos etc.* – São Paulo: Martins Fontes, 2011e.
- BOIMARE, Serge. *Crianças impedidas de pensar*, tradução Marcelo Dias Almada. – São Paulo: Paulinas, 2011b. (Coleção pedagogia e educação).
- BONAMINO, A.M.C. *O Pensamento pedagógico-político de Dermeval Saviani. Até que ponto Gramsci?* Dissertação de mestrado em Educação, Departamento de Educação da PUC-Rio, 1989. 211p.
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- BRASIL. *Lei no 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 25/06/2022.
- CARPEAUX, Otto Maria. *História da literatura ocidental – 7ª reimpr.* – Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019. 4 v. (Edições do Senado Federal; v. 107-A). 688 p. _____ . *História da literatura ocidental – 7ª reimpr. 3ª ed.* – Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019. 4 v. (Edições do Senado Federal; v. 107-B). 816 p. _____ . *História da literatura ocidental – 7ª reimpr. 3ª ed.* – Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019. 4 v. (Edições do Senado Federal; v. 107-C). 736 p. _____ . *História da literatura ocidental – 7ª reimpr. 3ª ed.* – Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019. 4 v. (Edições do Senado Federal; v. 107-D). 796 p.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*; tradução de Viviane Ribeiro. – Bauru: EDUSC, 1999.
- DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. 2ª ed. – São Paulo: Editora Scipione, 1993. _____ . *Amizade estelar: Schopenhauer, Wagner e Nietzsche* – Rio de Janeiro: Imago, 2009. _____ . *Nietzsche, vida como obra de arte* – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011f.
- DICIONÁRIO NIETZSCHE [editora responsável Scarlet Marton]. – São Paulo: Edições Loyola, 2016b. – (Sendas & Veredas).

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Os irmãos Karamázov*; tradução Paulo Bezerra – São Paulo: Editora 34, 2012b (3ª edição).

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*; trad. Sofia Rodrigues. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais, 2003c.

ELIOT, T.S. *Notas para uma definição de cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1988.

ENKVIST, Inger. *A boa e a má educação. Exemplos internacionais*; tradução de Felipe Denardi. – 1ª ed. Campinas/SP: Kirion, 2020.

_____. *Repensar a educação* [livro eletrônico]. Tradução de Daniela Trindade, - São Caetano do Sul – SP: Bunker Editorial. Brasil, 2017. 1mb: epub.

GALVÃO, André Luis Machado & SILVA, António Carvalho da. *O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes*. *Revista Letras&Letras*. Uberlândia, v. 33 n. 2, jul./dezr. 2017.

GIACOIA Junior, Oswaldo. *Nietzsche: o humano como memória e como promessa*. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOETHE, J.W. *Fausto*. Trad. Alberto Maximiliano. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2003.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*; tradução de Enio Paulo Giachini. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b.

JANZ, Curt Paul. *Friedrich Nietzsche: uma biografia, volume I: infância, juventude, os anos em Basileia*; tradução de Markus A. Hediger. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

JAPIASSÚ, H. Marcondes. *D. Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001b.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*; traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. (Pensadores & Educação, 2).

LIBANEO, José Carlos. *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade*. *Revista Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 113-147, 2004.

_____. José Carlos. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico social dos conteúdos*. – 28ª ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2014.

_____. José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 46, n. 159. São Paulo, Jan./Mar. de 2016.

LIMA, Silvia Cristina Fernandes. Nietzsche e a educação como experimentação de si. – 1. ed. – Jundiaí [SP]: Paco, 2019.

LOWY, Michael. Revolta e melancolia: o romantismo na contracorrente da modernidade; tradução Nair Fonseca. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2015.

MACHADO, Roberto. Nietzsche e a verdade – 3. ed. rev. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

MARTON, Scarlett. Nietzsche e a arte de decifrar enigmas – Treze conferências europeias – 1ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014b. – (Coleções Sendas e & Verdades).

MILL, John Stuart. *Sobre a liberdade*. Tradução: Pedro Madeira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011d.

MOURA, Carlos Alberto Ribeiro de. Nietzsche: Civilização e Cultura. 3ª edição. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019b. – (Coleção biblioteca do pensamento moderno).

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*; seleção e ensaio de Gérard Lebrun; tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho; posfácio de Antonio Candido. Coleção Fábula. Editora 34: São Paulo, 2014 (1ª Edição); 2019 (1ª Reimpressão).

_____. *A Gaia Ciência*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *Assim falava Zaratustra*; tradução José Mendes de Souza; apêndices Elisabeth Foster-Nietzsche; prefácio Geir Campos. [Ed. Especial] – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. (Coleção Clássicos para todos).

_____. *Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais*; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia de Bolso, 2016b.

_____. *Cinco prefácios para cinco livros não escritos*. Tradução e Prefácio de Pedro Sússekind. 2ª edição. Editora 7 Letras.

_____. *Crepúsculo dos ídolos: ou como se filosofa com o martelo*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. *David Strauss, o confessor e o escritor: considerações extemporâneas I*; tradução, apresentação e notas Antônio Edmilson Paschoal; revisão da tradução Ernani Chaves, André Muniz Garcia. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020c.

_____. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Escritos sobre educação*. Trad, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho, - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *Genealogia da Moral*. Tradução Attila Blacheyre. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: BestBolso, 2017c.

_____. *Humano demasiado humano I. um livro para espíritos livres*; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. – São Paulo: Companhia das Letras, 2005b.

_____. *Humano demasiado humano II. um livro para espíritos livres*; tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia de Bolso, 2017.

_____. *O Anticristo: maldição ao cristianismo / Ditirambos de Dionísio*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. *O nascimento da tragédia, ou. Os gregos e o pessimismo*. Tradução e notas Paulo César de Souza; posfácio André Luís Mota Itaparica – 1ª ed. – São Paulo: Companhia de Bolso, 2020.

_____. *Schopenhauer como educador: considerações extemporâneas III*; tradução, apresentação e notas Clademir Luíz Araldi. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020b.

_____. *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*; tradução Marco Antônio Casanova. – Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003b.

NOBRE, Renard Freire. *Nietzsche e a escrita artística do pensamento*. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 41, n. 3, p. 57-78, Jul./Set., 2018.

NOGARE, Pedro Dalle. Humanismos e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

PAIVA, Wilson Alves de. Da reconfiguração do homem: um estudo da ação político-pedagógica na formação do homem em Jean-Jacques Rousseau. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.48.2010.tde-30072010-141045. Acesso em: 2022-02-13.

_____. Rousseau e as Artes: Uma Leitura do Pigmaleão. Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea, [S. l.], v. 8, nº 3, p. 225-246, 2021. DOI: 10.26512/rfmc.v8i3.31941. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/fmc/article/view/31941>. Acesso em: 14 fev. 2022.

RÉE, Paul, 1849-1901. A origem dos sentimentos morais; tradução: André Itaparica, Claudemir Araldi. – São Paulo: Editora Unifesp, 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da Educação. Tradução de Sérgio Milliet. 3ª ed. – São Paulo.

ROTTERDÃ, Erasmo. A educação liberal; tradução de William Bottazzini Rezende. Ed. Kírion, 2020d.

SCHILLER, Fredrich. *On the Aesthetic Education of Man*. Mineola, New York: Dover Publications, Inc., 2004.

SILVA, Vagner. A educação pulsional de Nietzsche. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

TAYLOR, Charles. A ética da autenticidade. É Realizações editora, 2011.

WEBER, José Fernandes. Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche. – Londrina: Eduel, 2011c.

WILLIAMS, Raymond. Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade; tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. – São Paulo: Boitempo, 2007b.