

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

DISSERTAÇÃO

EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIA E SABER A PARTIR DO
NIETZSCHE EDUCADOR

JOSÉ RAFAEL DE MELO REIS

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (ICHS)
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

**EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIA E SABER A PARTIR DO
NIETZSCHE EDUCADOR**

JOSÉ RAFAEL DE MELO REIS

Sob a Orientação do Professor
Affonso Henrique Vieira da Costa

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Filosofia**, no Curso de Pós-Graduação em Filosofia, na Área de Concentração Filosofia.

Seropédica, RJ

Agosto de 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (ICHS)
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA – PPGFIL

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Filosofia** no Curso de Pós-Graduação em Filosofia, área de Concentração em Filosofia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30 DE AGOSTO DE 2021

Conforme deliberação número 001 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Affonso Henrique Vieira da Costa, Doutor, UFRRJ

(Orientador)

Gilvan Fogel, Doutor, UFRJ

Danilo Bilate de Carvalho, Doutor, UFRRJ

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R375e Reis, José Rafael de Melo, 1986-
Educação, experiência e saber a partir do Nietzsche
educador / José Rafael de Melo Reis. - Seropédica,
2021.
69 f.

Orientador: Affonso Henrique Vieira Da Costa.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Filosofia, 2021.

1. Educação. 2. Saber. 3. Intempestividade. 4.
Experiência. I. Da Costa, Affonso Henrique Vieira,
1966-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Filosofia III. Título.

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”

Essa dissertação foi, em sua maior parte, elaborada em meio ao caos sanitário decorrente da pandemia que ainda enfrentamos. Não foi fácil. Portanto, gostaria de agradecer ao Professor Affonso Costa pelo apoio e pela compreensão durante toda essa caminhada. Ao Professor Gilvan Fogel e ao Professor Danilo Bilate, minha imensa gratidão pela participação na minha banca de qualificação, e também, por agora aceitarem, ler meu trabalho concluído e participar da minha defesa.

RESUMO

REIS, José Rafael de Melo. **Educação, experiência e saber a partir do Nietzsche educador**: Seropédica, RJ. 2021. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

O presente trabalho visa defender a existência de uma relação intrínseca entre educação, experiência e saber no pensamento de Friedrich Nietzsche a partir da influência exercida pela leitura de *O mundo como vontade e como representação* de Arthur Schopenhauer nos trabalhos de sua juventude. Para Schopenhauer, a tarefa do verdadeiro filósofo é a busca por uma resposta para nossa enigmática existência, e tanto ele, em *Sobre a filosofia universitária*, como Nietzsche, em *Schopenhauer educador*, tecem suas críticas em relação às instituições de ensino alemãs em função dessa tarefa filosófica mais abrangente. Portanto, o que está em jogo quando pensamos filosoficamente a educação é o terrível e grave problema do sentido da existência. Assim, o conceito de intempestividade surge como um modo singular de filosofar diante das consequências do niilismo para a educação. Por fim, buscamos explorar em um diálogo entre Nietzsche e Jorge Larrosa algumas contribuições das reflexões de Nietzsche para a educação enquanto campo de saberes.

Palavras-chave: educação, saber, intempestividade, experiência

ABSTRACT

REIS, José Rafael de Melo. **Education, experience and knowledge from the Nietzsche educator**: Dissertation (Master in Philosophy). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

The present essay aims to defend the existence of an intrinsic relationship among education, experience and knowledge in the principles of Friedrich Nietzsche from the influence exerted by the reading of *The world as will and representations* by Arthur Schopenhauer in the works of his youth. For Schopenhauer, the assignment of a true philosopher is to search for an answer to our enigmatic existence, and both him in *On philosophy at the universities*, and Nietzsche in *Schopenhauer as Educator* conceive criticism about the German educational institutions in favor of this more widespread philosophical assignment. Therefore, what's at stake when we think philosophically about education, is the terrible and great problem of the meaning of existence. Thus, the concept of untimeliness appears as a singular way to philosophize before the consequences of nihilism on education. Lastly, we seek to explore in a dialogue between Nietzsche and Jorge Larrosa some contributions of Nietzsche's reflections for education as a field of knowledge.

Key-words: education, knowledge, untimeliness, experience

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de
um sabiá

Mas não pode medir seus encantos.

A ciência não pode calcular quantos cavalos de
força

Existem

Nos encantos de um sabiá.

Quem acumula muita informação perde o condão
de adivinhar: divinare.

Os sabias divinam.

Manoel de Barros, Livro sobre nada.

Sumário

CAPÍTULO 1	15
SCHOPENHAUER E NIETZSCHE: A EDUCAÇÃO E O PROBLEMA DA EXISTÊNCIA	15
1.1 A decifração do enigma do mundo e a educação	17
1.2 O problema da existência e a coisa em si: a inversão da pergunta metafísica	24
1.3 Sentido, educação e os modos de existência	29
CAPÍTULO 2	32
INTEMPESTIVIDADE E EDUCAÇÃO	32
2.1 O contemporâneo é o intempestivo	33
2.1.1 O filósofo guerreiro	35
2.1.2 O andarilho	36
2.2 O terror como atividade	37
2.3 Minha filosofia, meu tempo	39
2.3.1 A concepção teórica do mundo	40
2.3.2 A visão trágica do mundo	43
CAPÍTULO 3	46
Do erudito ao gênio: O papel central das questões filosóficas ligadas ao sentido da existência na educação	46
3.1 A disputa pela formação do homem	46
3.2 O estado, a ilusão do eu e o filisteu da cultura	51
3.4 Os pilares metafísicos da educação	56
3.5 O nascimento do gênio e as questões filosóficas ligadas ao sentido da existência ...	57
3.6 A educação e o par sentido/experiência	58
3.6.1 O gênio como sujeito da experiência	61

CONCLUSÃO	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é fruto da minha vivência escolar. Primeiro como aluno e, posteriormente, como professor de filosofia. Se há algo que sobreviveu e perpassou toda essa experiência, dividida em duas máscaras, e justifica nosso trabalho, é o incômodo, o desconforto, o descontentamento. Se como aluno a maior parte desses sentimentos era vivido na famigerada sala de aula, como professor havia um leque de lugares e situações para além da sala de aula: sala dos professores, conselhos de classe, reuniões intermináveis sobre planejamento...

Agora esses sentimentos são balbuciados como dissertação. No Ensino Médio meu interesse pela filosofia surgiu concomitantemente à admiração pelo modo como, aos meus olhos, o professor de filosofia se destacava entre os demais. Com isso, escolhi não só a graduação em filosofia, mas a docência como carreira profissional. Interessei-me pela pesquisa em Filosofia da Educação a partir dessa minha experiência como professor da Educação Básica.

Em virtude da formação em Filosofia esses descontentamentos eram capturados de forma mais crítica durante a docência. As questões relacionadas à disciplina, avaliação, autoridade eram as que mais me instigavam. Comecei aos poucos a redirecionar minhas leituras em função dessas questões. No início eram leituras um pouco desconexas. Por sugestão de um amigo comecei a compartilhar com meus alunos essas questões. Da experiência surgiu um grupo de estudos em filosofia. Quando minha escola, entre muitas outras, foi ocupada por estudantes durante a greve docente da Rede Estadual do Rio de Janeiro em 2016, vivi um momento determinante para minha vida acadêmica. Vi nossa escola ser reinventada. Durante mais de dois meses ela ficou de portas abertas para a comunidade com diversas atividades. Não havia professores, alunos, direção, aulas... Havia um espaço de experimentação. Fiquei imerso nessa vivência e vivi em poucos meses a tensão entre ascensão e declínio na educação. Assim vivo e sobrevivo a minha travessia nas instituições de ensino.

Nosso filósofo também vivenciou essa travessia pelas instituições de ensino. Nietzsche inicia sua escolaridade em Naumburgo, na Turíngia. Lá recebe o ensino elementar e se destaca por sua inteligência e paixão pelos livros e pela música. Aos 14 anos o internato de Pforta torna-se sua casa. Com o intuito de preparar-se para a profissão de pastor (mesma profissão do pai), Nietzsche recebe em Pforta uma educação de tradição humanista baseada no estudo da língua e da literatura alemã. As línguas sagradas (hebraico, grego e latim) faziam

parte da preparação para a vida religiosa. A disciplina era um dos elementos fundamentais e Nietzsche a seguia rigorosamente. São anos marcados por muito estudo e sede de conhecimento. Porém, o próprio Nietzsche começa a se perguntar o porquê da ávida busca pelo conhecimento. Acumula-se um saber dissociado da vida. Possivelmente por fruto dessas reflexões, ele, junto a dois amigos, funda a sociedade Germânia com o intuito de discutir questões ligas à arte, à música, à literatura. Na universidade de Bonn terminou por abandonar a pretensão de seguir os passos do pai e decidiu-se pela filologia. A filologia o levará ao trabalho docente. Esses fatos biográficos ganharam um outro contorno em nosso trabalho, o contorno da experiência, da vivência, da pessoalidade de *Nietzsche educador*¹.

Quem é *Nietzsche educador*? Com essa pergunta buscamos redimensionar o potencial filosófico do pensamento de Nietzsche na sua relação com a Educação enquanto campo de produção de saberes. Durante muito tempo o tema da educação foi enclausurado pelos comentadores de sua obra dentro dos escritos da primeira metade da década de 1870. Eis a justificativa normalmente usada para isso: é na primeira metade da década de setenta que o filósofo explicita de maneira mais detalhada os problemas relacionados à educação e que, posteriormente, somente encontraremos reflexões esparsas acerca de problemas educacionais, mas não mais relacionadas às instituições de ensino². Sim, quanto à afirmação relativa às instituições de ensino, concordamos. Nietzsche não escreveu mais sobre os problemas educacionais e os estabelecimentos de ensino de sua época tal como o fez, por exemplo, em *Sobre o futuro de nossas instituições de ensino* (1872). Porém, como veremos, a forma como Nietzsche problematiza a educação nos mostra que essas questões não são exclusivamente educacionais. Seu olhar é muito mais abrangente.

Com o intuito de demonstrar essa abrangência presente na relação entre Filosofia e Educação no pensamento nietzschiano, no primeiro capítulo buscamos apresentar um fio condutor que possibilitasse transformar a pergunta *Quem é Nietzsche educador?* em uma travessia por seu pensamento. Por isso, na relação com seu único mestre, Arthur Schopenhauer, fomos ao encontro do terrível e grave problema do sentido da existência que mais tarde ganhará seus contornos finais com o termo niilismo. Assim, a educação como uma busca ávida pelo conhecimento dissociada da vida surge como problema.

¹ Essa expressão surge na última obra de Nietzsche, *Ecce homo*.

² Essa é a justificativa usada por Rosa Dias em seu belo livro *Nietzsche Educador* (1993) que, aliás, é hoje um clássico sobre relação entre o pensamento de Nietzsche e a educação.

No segundo capítulo tentamos capturar a partir da noção de intempestividade o modo pelo qual Nietzsche fez filosofia diante das consequências do niilismo. É do lugar da intempestividade que a educação aparece como problema desde sua primeira obra.

No terceiro capítulo vamos à leitura das duas obras do Jovem Nietzsche, onde os temas da educação e das instituições de ensino são pensados em função do exercício da sua docência. Essas obras são justamente as enfatizadas pelos comentadores na relação entre o pensamento de Nietzsche e a educação. No entanto, elas não são vistas por nós como os únicos escritos que pleiteiam o tema da educação, mas, sim, como um ponto de partida de uma travessia que, guiada pela tensão das consequências do niilismo para educação, nos conduzirá por outras obras futuramente.

CAPÍTULO 1

SCHOPENHAUER E NIETZSCHE: A EDUCAÇÃO E O PROBLEMA DA EXISTÊNCIA

O século vivido por Nietzsche é de grande impacto para a educação na Europa. Os grandes sistemas de educação pública são estabelecidos em consonância com os ideais iluministas e as necessidades da reorganização das relações econômicas provocadas pela revolução industrial. Um século antes, a Alemanha havia sido precursora da institucionalização da educação pública, ou seja, Nietzsche vive a consolidação da escola básica pública em sua terra natal concomitantemente à sua implementação nos países vizinhos.

Em *Ecce homo*³, no capítulo reservado ao projeto das *Extemporâneas*, Nietzsche afirma que *Schopenhauer educador* (1874) foi a primeira expressão de “um problema de educação sem equivalente”. Problema que foi apresentado em forma de tensão: “Ali cada palavra é vivida, profunda, interior; os sofrimentos maiores estão presentes, existem palavras cobertas de sangue. Mas um vento de *grande liberdade* sopra sobre tudo; a própria ferida *não* é mais sentida como obstáculo”⁴. Os elogios dirigidos a Schopenhauer são - nesse olhar retrodatado - redirecionados por Nietzsche para si, mesmo após o distanciamento da filosofia schopenhaueriana: “agora que olho para trás e revejo de certa distância as condições de que esses escritos são testemunhos, não quero negar que no fundo falam apenas de mim [...] no fundo não é ‘Schopenhauer como educador’, porém seu oposto, ‘Nietzsche como educador’, que assume a palavra”⁵. A homenagem feita a Schopenhauer, a sua existência enquanto filósofo, capaz de fornecer um exemplo e servir como modelo para os que pretendem educar a si mesmos, transforma-se agora em uma máscara do vir a ser de Nietzsche: “em ‘Schopenhauer como educador’ está inscrita minha história mais íntima, meu vir a ser. Sobretudo meu compromisso!...”⁶. Vale lembrar que a construção do educador é erguida justamente sobre um ideal de filósofo e que, logo antes de atribuir os elogios dirigidos a Schopenhauer a si mesmo, Nietzsche não deixou de dar testemunho desse ideal: “um terrível

³ Escrito em 1888 e publicado postumamente em 1909.

⁴ NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia De Bolso, 2009, “As Extemporâneas”, §3.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

corpo explosivo diante do qual tudo corre perigo [...] sobre isso esse trabalho [*Schopenhauer como educador*] dá inestimável ensinamento”⁷.

Sendo a primeira expressão, trata-se, portanto, de um problema que persiste até as últimas linhas de seu pensamento? Se sim, qual é exatamente a dimensão desse problema que une o jovem Nietzsche ao filósofo que se afirma o destino da humanidade?⁸ Por que o problema ao mesmo tempo em que fere também cura e liberta? É preciso pensar junto a Nietzsche educador esse *problema de educação sem equivalente* que, sim, parece ser um problema que atravessa todo seu pensamento e que, por isso, é tomado por nós como um fio condutor privilegiado para seguirmos nosso caminho ao encontro da relação entre filosofia e educação nos seus escritos de juventude. Acreditamos que esse problema é o niilismo, e o mesmo já se encontra, de certa forma, como veremos no segundo capítulo, anunciado em *O nascimento da tragédia*. Para justificar essa interpretação nos baseamos principalmente no artigo do professor João Constâncio *O “enigma do mundo” e o “problema da existência”: notas sobre a interpretação nietzscheana do pensamento de Schopenhauer*⁹. Constâncio sugere que Nietzsche considera o pessimismo da filosofia de Schopenhauer como, essencialmente, o levantamento de um problema – a decifração do enigma do mundo. O jovem filósofo identifica o enigma do mundo com o problema do sentido da existência. Trata-se, portanto, de uma necessidade humana de propósito ou finalidade para a existência. O nome atribuído mais tarde a esse problema é niilismo. Essa interpretação reforça a expressão de tensão escolhida por Nietzsche para apresentar o problema. O niilismo parece abranger as possibilidades opostas de ferida e cura, pois se “por um lado o niilismo é sintoma de decadência e aversão pela existência, por outro, e ao mesmo tempo, ele é expressão de um aumento de força, condição de um novo começo”¹⁰. Essa ambivalência, esse traço de tensão essencial do pensamento de Nietzsche marca o tratamento dado por ele à educação, pois “onde o declínio e a ascensão, o colapso e a emergência, o fim e o começo coexistem numa tensão irresoluta”¹¹. É usando esse fio condutor ambivalente que vamos agora pensar a relação entre filosofia e educação no jovem Nietzsche.

⁷ NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia De Bolso, 2009, “As Extemporâneas”, §3.

⁸ O último capítulo de *Ecce homo* é nomeado por Nietzsche dessa forma: “Porque sou um destino”.

⁹ CONSTÂNCIO, João. *O “enigma do mundo” e o “problema da existência”: notas sobre a interpretação nietzscheana do pensamento de Schopenhauer*. In Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea. Brasília, vol 4, nº 1, 2016, pp. 19-33.

¹⁰ PELBART, Peter Pál. *Travessias do Niilismo*. In: Nietzsche o os gregos: arte, memória e educação, DP&A editora, 2006, p. 205.

¹¹ *Ibidem*, p. 207.

1.1 A decifração do enigma do mundo e a educação

Arthur Schopenhauer foi a principal influência filosófica do jovem Nietzsche. Em seu texto *Sobre a filosofia universitária*¹² (ensaio publicado em 1851 como parte da obra *Parerga e Paralipomena*), o filósofo de Frankfurt estabeleceu uma relação entre a filosofia e a educação ao criticar o ensino de filosofia nas universidades de seu tempo. Ele reconhece que, apesar de esse ensino dar existência pública ao conhecimento filosófico e que, com isso, um jovem estudante poderia se familiarizar e despertar interesse para o estudo, “qualquer livro de um filósofo autêntico que caia nas mãos de tal pessoa será para ela um estímulo mais forte e eficaz que a conferência de um filósofo de cátedra, tal como se apresenta hoje em dia”¹³. Mais adiante vamos conhecer melhor o filósofo de cátedra na crítica empreendida por Nietzsche. O importante por hora é apontar duas coisas: 1- Schopenhauer rejeita a ideia de que as universidades de sua época são o lugar mais adequado para estimular a reflexão filosófica, apostando que um livro de um autêntico filósofo (não é um livro de qualquer filósofo), ou melhor, a relação que um leitor estabelecesse com o mesmo sem intermédio da universidade, seria um lugar mais frutífero ao pensamento; 2- O filósofo autêntico é descrito mais adiante nesse ensaio por Schopenhauer como o filósofo “cuja grande e única seriedade consiste na busca por uma chave para nossa tão enigmática quanto precária existência”¹⁴.

Ao problematizar a educação de seu tempo, o jovem Nietzsche nos revelou sua maior preocupação: sua própria formação. Imaginava que a tarefa de educar a si mesmo lhe seria poupada no momento em que encontrasse um verdadeiro filósofo capaz de levar sua educação a cabo. Enquanto seus contemporâneos encontravam-se satisfeitos com seus educadores e suas instituições de ensino, Nietzsche, tendo em mente a necessidade de encontrar um filósofo educador, afirma que mesmo percorrendo “toda Alemanha, e todas as universidades em particular, [...] não se encontrará o que se procura”¹⁵. As críticas às instituições de ensino alemãs feitas por Schopenhauer são endossadas por ele. O principal escrito do jovem Nietzsche sobre a educação é justamente uma homenagem a Schopenhauer. Neste, Nietzsche busca mostrar a importância de um educador - um verdadeiro filósofo - para uma jovem alma que compartilhasse dos seus anseios sobre a própria educação: “não conheço coisa melhor do

¹² SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre a filosofia Universitária*. Tradução: Maria Lúcia Cacciola e Márcio Suzuki. São Paulo: Editora e Livraria Polis, 1991.

¹³ *Ibidem*, p.33.

¹⁴ *Ibidem*, p 36.

¹⁵ NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer educador*. In Escritos sobre a educação. Trad. Noéli C. de M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Edições Loyola e Editora PUC-Rio, 2012, p. 168.

que se lembrar dos nossos mestres e educadores. É por isso que vou lembrar hoje do único professor, o único mestre que eu posso me orgulhar, Arthur Schopenhauer”¹⁶. O encontro entre os dois é descrito por Nietzsche em consonância com a oposição estabelecida por Schopenhauer entre o filósofo de cátedra e um livro do autêntico filósofo: “sou desses leitores de Schopenhauer que, desde a primeira página, sabem com certeza que lerão todas as outras e prestarão atenção à menor palavra que tenha sido dita”¹⁷. Em 1865, em um antiquário de Leipzig, Nietzsche se depara com um exemplar de *O mundo como vontade e como representação*, obra-prima de Schopenhauer:

Pressentia que tinha encontrado nele este educador e este filósofo que eu tinha por tanto tempo procurado. Porém, isto se dava certamente apenas através de livros, e havia nisso grande deficiência. Eu me esforçava cada vez mais para ver através do livro e para representar o homem vivo.¹⁸

O que irrompe do encontro é um suspiro de alívio, pois os anseios do jovem Nietzsche, enfim, foram atendidos e, também, a tristeza, por ter sido impedido de conhecer o homem Schopenhauer, porque o mesmo havia morrido seis anos antes. Nietzsche debruça-se sobre o livro e se esforça para, através da leitura, fazer reviver o homem, o modo de viver que deu origem a obra. O que encantara Nietzsche é a vida filosófica de Schopenhauer e isso foi o crivo para tomá-lo como educador, pois

o exemplo deve ser dado pela vida real e não unicamente pelos livros; deve, portanto, ser dado, como ensinavam os filósofos da Grécia, pela expressão do rosto, pela vestimenta, pelo regime, pelos costumes, mais ainda do que pelas palavras, e sobretudo mais do que pela escrita.¹⁹

Schopenhauer é visto por Nietzsche como um homem superior, acima do seu tempo. Um filósofo cujos ensinamentos são capazes de promover uma ação libertadora. Trata-se de um estímulo para a ação, uma saída do conformismo. Por que a vida filosófica de Schopenhauer? Nietzsche é enfático ao caracterizá-lo como verdadeiro filósofo. A escolha por Schopenhauer é decisiva para o modo como vamos pensar junto a Nietzsche a educação. Essa escolha está relacionada à tarefa da filosofia e, conseqüentemente, à tarefa do autêntico filósofo. Filosofia para Schopenhauer é a busca por uma resposta à nossa enigmática existência. Portanto, antes de tudo, é preciso compreender a filosofia como decifração do

¹⁶ *Ibidem*, p. 166.

¹⁷ *Ibidem*, p. 171.

¹⁸ *Ibidem*, p. 175.

¹⁹ *Ibidem*, p. 176.

enigma da existência e as implicações dessa concepção para a crítica empreendida por Nietzsche à educação de seu tempo.

O espantar-se com a própria existência é a peculiaridade do homem. Esse espanto é fruto do aparecimento da faculdade da razão. Porém, para Schopenhauer, a capacidade racional não é o bastante para fazer do mundo e da nossa existência um enigma: “se nossa vida fosse sem fim e sem sofrimento, talvez a ninguém ocorresse perguntar por que o mundo existe”²⁰. A finitude e o sofrimento fazem do espanto, ao contrário desse cenário hipotético, a disposição filosófica propriamente dita. Ela consiste “na capacidade de nos espantarmos diante daquilo que é comum e cotidiano”, portanto, “quanto mais baixa é uma pessoa em termos intelectuais, tanto menos de enigmática tem a existência mesma para ela: antes, para tal pessoa, tudo o que existe, e como existe, parece entender-se por si mesmo”²¹. Segundo Schopenhauer, o que move a história da filosofia é a “verdadeira e assustadora seriedade com que o problema da existência toma o pensador e o abala no seu mais íntimo!”²². Filosofia é algo que passa ao largo da erudição, dos ensinamentos universitários. “Que é a vida?”²³, pergunta Schopenhauer. Ao afirmar, na primeira linha da sua obra maior, que “o mundo é minha representação”²⁴, ele responde à pergunta “o que é o mundo?” e, de forma acachapante, nos introduz em seu pensamento único. Essa resposta é a mais desejada pelo autêntico filósofo na medida em que é um raio de luz que cai “sobre a obscuridade de nosso existir e nos dê um clareamento sobre esta enigmática existência”²⁵.

Desse espanto surge a necessidade de uma metafísica. Portanto, o homem é o *animal metaphysicum*. A filosofia, a arte e a religião são expressões de uma necessidade que faz parte do que somos, uma necessidade que faz parte da nossa natureza. Precisamos de um sentido, de um antídoto contra a certeza da morte. O problema da existência é comum a essas três expressões. Porém, a religião – “a metafísica do povo”²⁶ - “tem o seu mais forte ponto de atração absolutamente no dogma de algum tipo de perduração após a morte”²⁷, ou seja, as diferentes religiões são respostas a necessidade humana de esclarecer o fundamento último da realidade em seu todo. Na religião, a morte, a musa da filosofia desde Sócrates, não só faz da existência um enigma como se funde a ela no alento da vida eterna. Portanto, alguns homens

²⁰ SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*, Tomo II. Trad. Jair Barboza. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 196.

²¹ *Ibidem*.

²² SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre a filosofia Universitária*, p. 58.

²³ SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*, Tomo II, p. 487.

²⁴ *Ibidem*, Tomo I, p. 3.

²⁵ *Ibidem*, Tomo II, pp. 199-200.

²⁶ *Ibidem*, p. 200.

²⁷ *Ibidem*, p. 196.

creem que o mundo e sua existência possam ser explicados por outro mundo, um além mundo. Os sacerdotes são aqueles que tiram seu sustento da necessidade metafísica do homem: “em todos os povos há os monopolistas e grandes arrendatários dela”²⁸. E o sucesso desse tipo de existência parasitária da necessidade metafísica está no direito de, muito cedo, na primeira infância, inculcar os dogmas metafísicos nas pessoas: “A sua mais firme garantia de uma posse duradoura das cabeças é-lhe assegurada pela inestimável prerrogativa que têm de serem ensinados às CRIANÇAS, com o que os seus dogmas florescem como uma espécie de segundo intelecto inato”²⁹. Um segundo tipo de existência parasitária seria o professor de filosofia. Ele, diferentemente do autêntico filósofo, ensina filosofia nas universidades em total consideração para com a religião e o estado. Segundo Schopenhauer, trata-se de uma apologia ao poder vigente:

Assim, aos que ensinam sob tais limitações, nada mais resta do que ir em busca de novas expressões e formas sob as quais representem o conteúdo travestido em termos abstratos e, por isso, insípido, da religião e do estado, que a partir de então se chama filosofia.³⁰

O princípio da concepção de mundo que visa institucionalizar a educação estabelecendo uma relação intrínseca entre estado e educação é descrito por Nietzsche como a “união da inteligência e da propriedade”³¹: o estado liberal pensa a educação, de maneira geral, a partir da junção dos ideais iluministas, que nada mais são do que a ciência embarcada numa nau sem leme cujas velas são sopradas pelos ventos do progresso e os ideais burgueses com sua pífia doutrina moral da autonomia e da liberdade. Outros, tomados pelo ímpeto do espanto filosófico preferem “a tentativa da razão de resolver o problema da existência por meios próprios e independentemente de toda autoridade”³². São eles os autênticos filósofos:

Como ciência, ela nada tem a ver com aquilo que se pode, deve ou tem que acreditar, mas tão-só com aquilo que se pode saber. Mas, então, se o que se pode saber tem que resultar em algo totalmente diferente daquilo em que se tem de acreditar, a própria fé não seria prejudicada com isso: pois ela é fé justamente porque contém aquilo que não se pode saber. Se se pudessem saber essas coisas, a fé faria uma figura bem inútil até mesmo ridícula, como no caso em que erigisse uma doutrina da fé acerca dos objetos da matemática.³³

²⁸ *Ibidem*, p. 198.

²⁹ *Ibidem*, p. 201

³⁰ SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre a filosofia Universitária*, p. 36.

³¹ NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In *Escritos sobre a educação*. Trad. Noéli C. de M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Edições Loyola e Editora PUC-Rio, 2012, p. 73.

³² SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre a filosofia Universitária*, p. 38.

³³ *Ibidem*, pp. 38-39.

O problema da existência e sua necessidade de sentido dão o tom à relação que tanto Schopenhauer, em *Sobre a filosofia universitária*, como Nietzsche, em *Schopenhauer educador*, estabelecem entre filosofia e educação. Para Nietzsche, o que está em jogo quando pensamos filosoficamente a educação é o terrível e grave problema do sentido da existência. Essa questão é repetida por vezes: “Por que vives?”, perguntaria Nietzsche aos homens do presente. “Eles responderiam todos rápida e orgulhosamente – ‘para me tornar um bom cidadão, um erudito, um homem do estado’ – e, contudo, eles são algo que não poderá jamais se tornar outra coisa”³⁴. Diante das convenções, costumes e opiniões correntes que fazem da vida uma situação cômoda, os contemporâneos de Nietzsche vivem como animais pertencentes a um rebanho. Não há com que se espantar diante de uma vida gregária, pois, por todos os lados, há pessoas que agem, sentem e pensam umas como as outras. Na primeira parte de *Schopenhauer educador* o problema da educação é apresentado como um chamamento à “verdadeira emancipação”: “Sê tu mesmo! Tu não és tudo isto que agora fazes, pensas e desejas”³⁵. Dito isso, cabe a pergunta: “Mas, como nos encontrar a nós mesmo? Como o homem pode se conhecer?”³⁶. Sem esse estranhamento da nossa existência e uma consequente busca por esse conhecimento de si nossa vida torna-se desprovida de sentido. A primeira exigência da filosofia é a liberdade dos valores estabelecidos e dominantes. As instituições de ensino não podem estar a serviço do estado, da religião e da economia.

Para Nietzsche, não há criatura mais repulsiva do que esse animal de rebanho que nunca se pergunta o porquê e o para quê de sermos esse curto intervalo entre o nascer e o morrer. Nossa existência é apresentada em função da conexão estabelecida por Nietzsche entre a revelação de sentido e o acesso à liberdade que deve permitir ao indivíduo assumir-se como tal. Há um nexos entre individualidade e sentido. É importante retomar algumas observações a respeito da ideia de indivíduo em Schopenhauer. Só o homem é indivíduo. O aparecimento do intelecto faz o homem perceber o mundo em função do princípio de razão suficiente. A individuação é um fenômeno que se contrapõe à vontade, que é em si e sem razão. Somos fenômenos passageiros, pois, como dito acima, nascemos e morremos, ou seja, somos únicos e singulares. Nietzsche parece radicalizar essa concepção de indivíduo colocando-a como fundamento do processo educativo:

³⁴ NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer educador*. In Escritos sobre a educação, p. 202.

³⁵ *Ibidem*, p. 162.

³⁶ *Ibidem*, p. 164.

o indivíduo não é somente um repositório para as ideias dominantes de uma época; ao contrário, a sua virtude reside exatamente em que ele pode efetivamente pensar a sua própria experiência e produzir a partir dela novas visões e manifestar novos comportamentos.³⁷

É preciso dar por si mesmo um sentido à vida. Sendo assim, Nietzsche faz um alerta diante do caudaloso caminho de libertação:

Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu. Certamente existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesse inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, pode trilhar. Para onde leva ele? Não perguntes nada, deves seguir esse caminho. Quem foi então que anunciou este princípio: “um homem nunca se eleva mais alto senão quando desconhece para onde seu caminho poderia levá-lo”.³⁸

Diante desse caudaloso caminho as incertezas aumentam, a busca por si mesmo se torna um desafio de múltiplas variantes:

como encontrar nosso si mesmo, depois de nos termos perdido na selva das opiniões comuns, dos costumes, das convenções, da tradição e do politicamente correto. Como nos elevarmos até àquela altura de onde podemos vislumbrar algum indício – talvez remoto – de nós mesmos.³⁹

É preciso, antes de tudo, nos desgarrarmos daquilo que não somos, perceber que o que fazemos, pensamos e desejamos pode não passar de linhas de fuga. Há uma exigência inicial de desconstruirmos o que em nós traz a marca do nosso tempo, o que ofusca e obscurece nosso potencial de singularização. Uma possibilidade de iniciarmos esse longo caminho é nos despirmos do que não somos através de uma reapropriação reflexiva de tudo aquilo que nos cerca e acompanha ao longo de nossa vida: “as nossas amizades e os nossos ódios, o nosso olhar e o estreitar de nossa mão, a nossa memória e nosso esquecimento, os nossos livros e os traços da nossa pena”⁴⁰. É preciso olhar para trás e lançar sobre a existência um interrogatório essencial:

o que tu verdadeiramente amaste até agora, que coisas te atraíram, pelo que tu te sentiste dominado e ao mesmo tempo totalmente cumulado? Faz passar

³⁷ SOBRINHO, Noéli Correia de Melo. *A pedagogia de Nietzsche*. In Escritos sobre a educação, pp. 22-23.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ GIACÓIA, Oswaldo. *Sobre tornar-se o que se é*. in Schopenhauer e o idealismo alemão. Org. João Carlos Salles, Salvador: Quarteto Editora, 2004 p. 202.

⁴⁰ NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer educador*. In Escritos sobre a educação, p. 165.

novamente sob seus olhos a série inteira destes objetos venerados, e talvez eles te revelem, por sua natureza e por sua sucessão, uma lei, a lei fundamental do teu verdadeiro eu.⁴¹

Com isso, Nietzsche quer evitar um equívoco extremamente perigoso: enveredar pelo caminho da interioridade. Não se trata de assumir a postura socrática diante do preceito inscrito no oráculo de Delfos. Nossa verdadeira identidade não está soterrada na nossa interioridade, nem na profundidade do nosso ser. O caminho não é para dentro, o sentido apontado por Nietzsche é o acima, as alturas: “tua essência verdadeira não está ocultada no fundo de ti, mas colocada infinitamente acima de ti, ou pelo menos daquilo que tomas comumente como sendo seu eu”⁴². Assim, para Nietzsche, a singularidade não é um retorno ao “eu” verdadeiro, pois correríamos sérios riscos assumindo “uma empresa penosa e perigosa cavar assim em si mesmo e descer à força, pelo caminho mais curto, aos poços do próprio ser. Com que facilidade, então, ele se arrisca a se ferir, tão gravemente que nenhum médico poderia curá-lo”⁴³. A busca de si nos conduz, portanto, de início, à série de nossos objetos venerados. Trata-se de reconhecer em nossa relação com o mundo o que entendemos como nosso eu. O que se é buscado, além de não ser algo substancialmente dado, como o eu cartesiano, por exemplo, também não é ensinável, nem modelável. Há de se observar que essa busca de si, que de início nos leva a reconhecermos toda nossa exterioridade, é um dos degraus ascendentes em que nos elevamos a nós mesmos.

Embora Nietzsche reconheça a existência de outros meios para nos desgarrarmos do rebanho, ele não conhece “coisa melhor do que se lembrar dos nossos mestres e educadores”⁴⁴. E é por isso que o principal escrito de Nietzsche sobre a temática da educação é uma lembrança da filosofia de Schopenhauer como ferramenta capaz de transformar a existência em um enigma e nos colocar em movimento de busca por nós mesmos. O educador não nos acompanhará. Ele apenas faz da solidez dos costumes e hábitos nos quais estamos imersos uma necessidade de travessia.

Igualmente, a arte tem por tema o enigma do mundo. Artista é aquele que, em sua obra, expressa a essência da vida e da existência. Seu modo de ser é destacado por Nietzsche como expressão de singularidade:

⁴¹ *Ibidem.*

⁴² *Ibidem.*

⁴³ *Ibidem.*

⁴⁴ *Ibidem*, p. 166.

Somente o artista odeia esse andar negligente, com passos contados, com modos emprestados e opiniões postizas, e revelam o segredo, a má-consciência de cada um, o princípio segundo o qual todo homem é um milagre irrepitível; somente eles se atrevem a nos mostrar o homem tal como ele propriamente é, e tal como ele é único e original. Em cada movimento dos seus músculos, e mais ainda, que ele é belo e digno de consideração segundo a estrita coerência da sua unicidade, que ele é novo e incrível como todas as obras da natureza.⁴⁵

Para Schopenhauer, “Não apenas a filosofia, mas também as belas-artes trabalham, no fundo, para solucionar o problema da existência”⁴⁶. Filósofos, poetas, escultores em suas obras fazem um esforço para compreender a essência do mundo e da nossa existência.

1.2 O problema da existência e a coisa em si: a inversão da pergunta metafísica

Schopenhauer, à sua maneira, fez da sua vida e da sua doutrina um enfrentamento de uma das questões fundamentais da filosofia: o insolúvel problema da existência do mundo. Se o mundo é enigmático é porque ele suscita a pergunta da metafísica: “por que não existe antes o nada em vez deste mundo”⁴⁷. Diferentemente de Leibniz que afirma o mundo como enigma enfatizando o mundo, ou seja, por que o mundo ao invés do nada, Schopenhauer nos diz, em sua formulação da pergunta metafísica, que o verdadeiramente enigmático é não haver nada. Por que da inversão? Qual a dimensão dessa pergunta que ao ser pronunciada faz com que o mundo em sua totalidade apareça como enigmático em sua filosofia?

No prefácio da primeira edição de sua obra capital, Schopenhauer, para além da conversa franca e descontraída com seu possível futuro leitor, preocupa-se em adverti-lo diante da difícil tarefa que se avizinha: ler o livro duas vezes, ler o ensaio *Sobre a quádrupla raiz do princípio de razão suficiente*, publicado cinco anos antes, e ter familiaridade com o mais importante acontecimento dos últimos dois mil anos na filosofia, o pensamento de Kant. E, claro, Platão. Ele é visto como uma leitura propedêutica à filosofia kantiana. A preocupação com seu leitor parece herdada por Nietzsche junto aos acontecimentos decisivos no pensamento ocidental, pois, como veremos, Platão e Kant, cada um a seu modo, desencadeiam os dois maiores acontecimentos no Ocidente ao responderem ao enigma da existência, a saber, a metafísica e a morte de Deus. A principal lição de Kant, ou seja, o mais importante acontecimento dos últimos dois mil anos na filosofia, é a tese da

⁴⁵ *Ibidem*, p. 162.

⁴⁶ SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*, Tomo II, p. 487.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 691.

incognoscibilidade da coisa em si. Essa é a pedra de toque da filosofia schopenhaueriana, pois ele

não tem a pretensão de ter alcançado um conhecimento da coisa em si – Schopenhauer nunca abandona a tese kantiana segundo a qual a coisa em si é incognoscível. A coisa em si seria cognoscível – seria objeto de conhecimento – se se pudesse determinar a sua essência ou natureza com base na razão e em suas provas lógicas. Mas isso é impossível - e, na verdade, esta impossibilidade é, para Schopenhauer, a principal lição de Kant.⁴⁸

Schopenhauer, ao interpretar a distinção kantiana entre *fenômeno* e *coisa-em-si*, postulou que “o mundo independente da representação não pode ser regido pelas formas da razão-causalidade. Esse mundo **em-si** – o mundo enquanto vontade – será então ‘sem razão’, *grundlos*, impossível de ser explicado pela série de causas”⁴⁹. Assim, a razão e a consciência são apenas fenômenos, manifestações superficiais da vontade como força cega e dinâmica. O homem, esse *animal metaphysicum*, é a experiência do corpo-próprio, isto é, “ser um corpo ‘a partir de dentro’, na primeira pessoa, no sentimento e na consciência de ser si próprio no interior de um corpo – um ‘fio condutor’ para uma adequada interpretação do sentido da coisa em si”⁵⁰. Para Schopenhauer, ao nos perguntarmos pela razão de existir este mundo, isto é, nossa representação de mundo, estamos nos perguntando pelo fundamento do mundo fenomênico. A pergunta pela coisa em si é idêntica à pergunta pela razão de existir esta nossa representação de um mundo. Com isso, sua doutrina postula

que a verdadeira explicação é que o princípio da existência do mundo é expressamente sem fundamento, a saber, cega Vontade de vida, que, como coisa em si, não pode estar submetida ao princípio de razão, que é mera forma das aparências, e unicamente através do qual cada ‘por que’ é justificado.⁵¹

A metafísica da vontade de Schopenhauer é, portanto, segundo ele mesmo, uma “simples interpretação e exegese”⁵². Trata-se de uma intuição poética. Os conceitos com os

⁴⁸ CONSTÂNCIO, João. *O “enigma do mundo” e o “problema da existência”: notas sobre a interpretação nietzscheana do pensamento de Schopenhauer*. In *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, p.20.

⁴⁹ BRUM, João Thomaz. *O pessimismo e suas vontades: Schopenhauer e Nietzsche*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 23.

⁵⁰ CONSTÂNCIO, João. *O “enigma do mundo” e o “problema da existência”: notas sobre a interpretação nietzscheana do pensamento de Schopenhauer*. In *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, p.23.

⁵¹ SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*, Tomo II, p. 691.

⁵² *Ibidem*, p. 223.

quais a metafísica está familiarizada como, por exemplo, essência, ser e fundamento não são inatos. Sua origem é a intuição empírica, pois a

ponde, pois, pela qual a metafísica vai mais além da experiência não é outra coisa senão justamente aquela decomposição da experiência em aparência e coisa em si, na qual coloquei o grande mérito de Kant. Pois ela contém a demonstração de um núcleo da aparência diferente da aparência mesma. Este não pode, é certo, jamais ser completamente apartado da aparência, e ser considerado por si mesmo como um *ens extramundanum*, porém, sempre será conhecido apenas em suas relações e referências à aparência mesma.⁵³

Apenas a sua formulação e a sua comunicação se dão de forma racional com o uso desses conceitos. Não podemos decifrar o enigma do mundo, isto é, da nossa experiência do mundo desviando os olhos do mundo que está à nossa frente e adotar formas vazias (conceitos) das quais estamos conscientes a priori, diz Schopenhauer. Metafísica, para ele, é uma ciência da experiência em geral. Seu problema é o mundo empiricamente dado, e a solução, a decifração da experiência, também depende da ajuda da experiência. A tarefa dessa ciência da experiência, no entanto, não está ligada à observação de experiências singulares, mas a uma explicação da experiência em seu todo. Logo, o fundamento da metafísica tem de ser do tipo empírico. Para João Constâncio,

A filosofia de Schopenhauer é uma intuição poética que nunca abandona o domínio da experiência e que não procura usar a razão e as suas conceptualizações para inferir a existência da coisa em si transcendente à experiência. Portanto, a filosofia de Schopenhauer não pretende, em suma, ser mais do que uma interpretação da totalidade da experiência – uma interpretação do que aparece no mundo fenomênico.⁵⁴

A lição de Kant é a impossibilidade de a metafísica abandonar o mundo dado e percorrer o caminho das formas vazias: “O todo da experiência assemelha-se a um escrito cifrado, e a filosofia [a metafísica, a ciência da experiência em geral] à decifração deste, cuja exatidão é confirmada pela coerência resultante que aparece em toda a parte”⁵⁵. A coisa em si é incognoscível porque diz respeito ao mundo pensado sem relação conosco. Existe apenas por si próprio, independentemente da nossa representação dele, ou seja, sem as características que a nossa subjetividade lhe confere. Sendo assim, “a pergunta pelo fundamento do mundo ou pela coisa em si é: o que é isso que aparece na minha representação de mundo? O que é

⁵³ *Ibidem*, pp. 222-223.

⁵⁴ CONSTÂNCIO, João. *O “enigma do mundo” e o “problema da existência”*: notas sobre a interpretação nietzscheana do pensamento de Schopenhauer. In *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, p.20.

⁵⁵ SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*, Tomo II, p. 222.

isso que meus sentidos e o meu cérebro vêm a representar como uma realidade espaço-temporal regida pelo princípio da causalidade?”⁵⁶ Essa é, segundo o jovem Nietzsche, a exigência de toda grande filosofia: “Pensemos no olho do filósofo posto sobre a existência: ele quer de novo determinar o seu valor. Pois foi sempre a tarefa própria dos grandes pensadores legislar sobre a medida, a moeda e o peso das coisas”⁵⁷. A grandeza da filosofia schopenhaueriana está no fato de ela “ter-se colocado diante da imagem da vida como diante de uma totalidade, para interpretá-la como totalidade”⁵⁸. Na medida em que há uma correspondência entre coisa em si e o mundo como enigma, há uma relação intrínseca entre a tarefa da filosofia como decifração desse enigma do mundo e o problema do sentido da existência:

Conhecer a coisa em si seria ser capaz de descrever a essência mais íntima da totalidade daquilo que nos aparece, a sua natureza interna, o seu mecanismo oculto, e depois usar esta descrição da essência da totalidade para explicar a existência. Assim, perguntar pela a coisa em si não é, de fato, perguntar por uma outra coisa para lá do que aparece, por outra coisa escondida por detrás do que aparece. A ‘coisa em si’ é simplesmente aquilo que aparece como fenômeno [...] e perguntar pela coisa em si não é senão experimentar o mundo, a totalidade do que existe, como enigma.⁵⁹

A filosofia concebida como decifração do enigma do mundo enraíza-se na nossa necessidade metafísica de sentido, a necessidade do *animal metaphysicum* de um propósito ou finalidade para sua existência. Quando Nietzsche faz o chamamento à verdadeira emancipação trata-se de entender o porquê da nossa existência, de decifrar o nosso lugar no mundo e, segundo Schopenhauer, não há outro caminho, além daquele que nos conduz ao encontro da necessidade de esclarecer o fundamento último da realidade em seu todo. Com isso, para o jovem Nietzsche, a pergunta da metafísica passa a ser a pergunta por um propósito ou finalidade: *Por que vives?* E, se há, mesmo após o distanciamento filosófico entre ambos, algo que prevalece e faz com que Nietzsche reverencie seu único mestre, é que com o problema do valor da existência

Schopenhauer foi, como filósofo, o *primeiro* ateu confesso e inabalável que nós, alemães, tivemos: esse era o pano de fundo de sua hostilidade a Hegel. A profanidade da existência era para ele algo dado, tangível,

⁵⁶ CONSTÂNCIO, João. *O “enigma do mundo” e o “problema da existência”: notas sobre a interpretação nietzscheana do pensamento de Schopenhauer*. In Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea, p.25.

⁵⁷ NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer educador*. In Escritos sobre a educação, p. 187.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 183.

⁵⁹ CONSTÂNCIO, João. *O “enigma do mundo” e o “problema da existência”: notas sobre a interpretação nietzscheana do pensamento de Schopenhauer*. In Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea, p.25.

indiscutível; ele perdia sua compostura de filósofo e se encolerizava toda vez que alguém mostrava hesitação e fazia rodeios nesse ponto.

Schopenhauer foi o primeiro filósofo alemão a tornar indiscutível a profanidade da existência. Foi Schopenhauer quem fez retornar a “terrível” questão: “*então a existência tem algum sentido?*”⁶⁰. O sentido é uma atribuição humana à realidade: “Como? Tudo somente – humano, demasiado humano”⁶¹. Nietzsche transformou a questão do valor da existência numa ideia fundamental e, com isso, Schopenhauer tornou-se seu único educador, pois lhe ensinou “a julgar toda visão de mundo teórica a partir da existência. Ele deu a Nietzsche essa posição fundamental: a vida enquanto *a priori*”⁶². Estamos diante do que, segundo Deleuze, move o pensamento de Nietzsche:

entre a ideologia cristã e o pensamento trágico há um problema comum: o do sentido da existência. ‘A existência tem um sentido?’ é, segundo Nietzsche, a mais importante questão da filosofia [...] e Nietzsche pode dizer sem exagero que toda sua obra é o esforço de compreendê-la⁶³

Todos os caminhos de Nietzsche foram atravessados pela questão fundamental sempre em forma de uma disputa. Em *Ecce Homo*, o último caminho, a disputa derradeira aparece em forma de “assinatura” na última linha: “Fui compreendido? – Dionísio contra o Crucificado...”⁶⁴. Dionísio contra o crucificado, ou melhor, compreendido à luz do problema da existência: eterna vivacidade contra a vida eterna. Não há loucura, não há megalomania. Um médico das civilizações jamais patologizaria o grande sim à vida contida na eterna vivacidade. A disputa, o “contra”, o *agon* - a parte decisiva da assinatura -, uniu os dois únicos adversários capazes de dizer: *Ecce homo!*

Schopenhauer responde a essa pergunta afirmando o sem-sentido da vida. Não há propósito ou finalidade. A vida é absurda, pois a “individualidade é apenas um erro especial, um passo em falso, algo que seria melhor não ser”⁶⁵. Assumida dessa maneira, a individualidade, o que nos singulariza do restante da natureza, nos conduz ao pensamento segundo o qual a existência é certamente um erro. No entanto, o pessimismo de Schopenhauer é tomado por Nietzsche como a vivência e a formulação filosófica de um problema. Não se

⁶⁰ NIETZSCHE, Friedrich. *Gaia Ciência*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de bolso, 2012, § 357.

⁶¹ NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, Demasiado Humano*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, prólogo §1.

⁶² BRUM, João Thomaz. *O pessimismo e suas vontades: Schopenhauer e Nietzsche*, pp. 56-57.

⁶³ DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. São Paulo: n-1 edições, 2018, p. 30.

⁶⁴ NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*, “Por que sou um destino” §9.

⁶⁵ SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*, Tomo II, p. 588.

trata de uma solução ou resposta. Como vimos no aforismo 357 do livro V da *Gaia Ciência*, o que diferencia Schopenhauer de Hegel e dos alemães e faz dele um “bom europeu”, é o fato de ter sido ele quem “colocou a questão”. Sua resposta foi, nas palavras de Nietzsche, “um tanto precipitada, juvenil”. Bom europeu é aquele que contribuiu para o “declínio da crença no Deus cristão”. Segundo João Constâncio,

Schopenhauer e a sua pergunta pelo sentido da existência – o seu pessimismo, o seu problema da existência – têm extrema importância histórica de terem sido, em suma, a força catalítica que causou o acontecimento a que, famosamente, Nietzsche chamou a “morte de deus”.⁶⁶

O enigma do mundo, ou seja, a pergunta pelo valor da vida, a pergunta por um propósito ou uma finalidade para nossa existência no mundo torna-se o ponto de partida de Nietzsche. No entanto, Nietzsche, ao contrário de Schopenhauer, não procura mostrar que a vida é algo que tem valor. O que procura fazer é mostrar o absurdo de se pressupor que pode haver uma resposta para este problema, uma solução para o enigma do mundo:

Juízos de valor acerca da vida, contra ou a favor, nunca podem ser verdadeiros, afinal, eles têm valor apenas como sintomas, são considerados apenas enquanto sintomas – em si, juízos são bobagens. É preciso estender ao máximo as mãos e fazer a tentativa de apreender essa espantosa *finesse* [finura], *a de que o valor da vida não pode ser estimado*. Não por um vivente, pois ele é parte interessada, até mesmo objeto de disputa, e não juiz.
67

Justificar ou condenar a vida pressupõe, segundo Nietzsche, que haja a possibilidade de transcender a vida, isto é, nossa condição de ser parte interessada na vida, uma perspectiva finita constituída no interior da vida, esse curto intervalo entre o nascer e o morrer. Para ele, é absurda a ideia de que seria possível, como pressupôs Schopenhauer, uma contemplação desinteressada da vida, ou seja, encarar a existência do ponto de vista de um puro sujeito do conhecimento.

1.3 Sentido, educação e os modos de existência

⁶⁶ CONSTÂNCIO, J. O “enigma do mundo” e o “problema da existência”: notas sobre a interpretação nietzscheana do pensamento de Schopenhauer, p.20.

⁶⁷ NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo do Ídolos*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, “O problema de Sócrates”, § 2.

Gostaria de destacar em *Schopenhauer educador* uma voz fundamental nos textos do jovem Nietzsche, porém, pouco lembrada. Em *Schopenhauer educador* há um trecho da carta de Heinrich von Kleist:

Há pouco, travei conhecimento com a filosofia kantiana – e a partir dela devo agora expressar um pensamento, visto que não devo temer que ele te abalará tão profunda, tão dolorosamente quanto a mim. – Nós não podemos decidir se o que chamamos de verdade é verdadeiramente verdade ou se isso somente parece-nos assim. Caso seja esse último, então a verdade que nós juntamos aqui nada mais é depois da morte, e é vão todo o esforço de adquirir uma posse que nos siga ainda no túmulo. – Se o aguilhão desse pensamento não atinge seu coração, então não rias de outro, que se sente profundamente ferido por ele no seu íntimo mais sagrado. Meu único, meu supremo alvo afundou-se, e eu não tenho mais nenhum.⁶⁸

Ao enfatizar o derradeiro destino de Heinrich Von Kleist, a coisa em si kantiana é retomada por Nietzsche não como mera constatação, um ponto de vista neutro diante do que Schopenhauer chamou de o mais importante acontecimento dos últimos dois mil anos na filosofia. Trata-se de uma transformação em nossa vontade, conseqüentemente, dos nossos valores e da nossa concepção de mundo. A verdade, enquanto discurso que revela a essência das coisas, que foi usada para silenciar a sabedoria trágica, sofre um grande golpe. A filosofia que se afirma como metafísica desde Platão se vê diante de um novo terreno: “a novidade de nossa posição atual em filosofia é uma convicção que nenhuma época teve antes: que nós não possuímos a verdade”⁶⁹. Os valores que davam finalidade à existência perdem a força e deixam de ter valor e o mundo passa a aparecer como um nada, deixa de ter aquele valor que fazia dele um objeto de desejo.

O fenômeno do niilismo, ou seja, quando um tipo de existência “coloca o centro de gravidade da vida não na vida, mas no ‘além’ - *no nada* -, despoja-se a vida do seu centro de gravidade”⁷⁰, é o problema que acreditamos perpassar todo o pensamento de Nietzsche. Segundo Peter Pál Pelbart, “o niilismo começa com um deslocamento do centro de gravidade da vida em direção a uma outra esfera que não é ela mesma – o resto é consequência”⁷¹. Uma das conseqüências foi que o homem passou a viver sem gravidade, podendo, portanto, viver em função das leis gravitacionais de qualquer ideal, podendo ser educado para se tornar tudo, menos ele mesmo. Ou seja, *o problema de educação sem equivalente* é visto por nós como a

⁶⁸ NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer educador*. In Escritos sobre a educação, p. 182.

⁶⁹ Apud BONACCINI, Juan A. *Nietzsche e o idealismo alemão*. In Cadernos Nietzsche, Vol. 28, 2011, pp. 214-215.

⁷⁰ NIETZSCHE, Friedrich. *O Anticristo*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, §43.

⁷¹ PELBART, Peter Pál. *Travessias do Niilismo*. In: Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação, p. 207.

consequência do niilismo para a educação. Diante do fenômeno do niilismo, esse “profundo mal-estar que abre como uma rachadura à autocompreensão do homem de nosso tempo”⁷², dois modos de ser opostos vão disputar a formação do homem. De um lado, o modo de ser da negação do niilismo, do outro, o modo de ser capaz de criar valores. Como a marca mais profunda do pensamento europeu é o processo de desvalorização dos valores, o antiniilismo é a tentativa de restaurar os valores pedidos. Para tanto, esse modo de ser, um amálgama do sacerdote, do metafísico e do moralista usa seu grande poder de coerção normativa para impor o controle da conduta humana. Assim, as instituições de ensino modernas tornam-se mais um lugar onde os homens, acreditando na liberdade, são livres para serem responsabilizados, julgados e castigados em função da necessidade de restaurar valores perdidos. Portanto, educação que forma o homem para que ele se torne o que não é, ou seja, a educação que adestra, amansa o animal homem para que ele viva de forma gregária, tem por finalidade interesses espúrios. A existência gregária, do ponto de vista da singularidade, é desprovida de sentido. O dinheiro, o emprego, a profissão, o lucro, os negócios, a propriedade, o estado, a pátria, a ciência e o progresso, a família, os costumes, as opiniões correntes, em suma, todo o amontoado de comodismos, os quais o homem moderno dá o nome de felicidade.

Por outro lado, diante do “mais inquietante de todos os hóspedes”⁷³, há o modo de ser capaz de criar valores. Ao se contrapor à existência gregária, Nietzsche evoca o homem a conquistar sua verdadeira emancipação, sua libertação e a assumir diante de si mesmo a responsabilidade por sua existência. Essa responsabilidade consiste, portanto, na capacidade de o homem se libertar da vida gregária, a vida do comodismo, do comportamento indiferente, em suma, da vida desprovida de sentido e viver segundo sua própria lei e conforme sua própria medida. Educação para Nietzsche é nada mais e nada menos que libertação, e os verdadeiros educadores são responsáveis por uma profunda crise que levará o indivíduo a assumir sua tarefa da autoformação.

⁷² VOLPI, Franco. Niilismo. São Paulo: edições Loyola, 1999, p. 7.

⁷³ NIETZSCHE, Friedrich. *A Vontade de Poder*. Tradução de Francisco José Dias de Moraes e Marcos Sinésio Pereira Fernandes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008, p. 27.

CAPÍTULO 2

INTEMPESTIVIDADE E EDUCAÇÃO

Na última página de *Schopenhauer educador*, Nietzsche afirma que no epitáfio da tumba da filosofia universitária seria preciso escrever o seguinte: “ela não comoveu ninguém”⁷⁴. Ao sentenciar o epitáfio da educação filosófica de seu tempo (do nosso tempo, pois a cova permanece aberta e vazia), Nietzsche retoma o problema da educação a partir de um outro lugar. Não é a voz do professor universitário que ouvimos mais, pois há duas formas opostas de transformar a educação em um problema:

um pensador que se coloque pessoalmente ante seus problemas, de modo a neles achar seu destino, sua miséria e também sua felicidade maior, ou então, impessoalmente: isto é, que saiba tocá-los e apreendê-los, somente com os tentáculos da fria e curiosa reflexão.⁷⁵

A forma como Nietzsche retoma o problema da educação, a partir de suas vivências, mostra que ele superou o modo de fazer filosofia que marcou a tradição filosófica ocidental:

Meus escritos falam apenas de minhas superações; ‘eu’ estou ali, com tudo que me era hostil, *ego ipissimus* [meu próprio eu], até mesmo, se me permitem uma expressão mais orgulhosa, *ego ipissimum* [meu mais íntimo eu]. Já se adivinha: eu tenho muito – abaixo de mim... Mas sempre foi necessário antes o tempo, a convalescença, a distância, até que nascesse em mim o desejo de explorar, esfolar, desnudar, ‘apresentar’ (ou como queiram chamá-lo) posteriormente para o conhecimento, algo vivido e sobrevivido, algum fato ou fado.⁷⁶

Ainda como filólogo e professor universitário, o pensador caminhou por todas as direções da história: “não saberia que sentido teria a filologia clássica em nossa época senão o de atuar nela de maneira intempestiva – ou seja, contra o tempo e, com isso, no tempo e, esperamos, em favor de um tempo vindouro”⁷⁷. A intempestividade tornou-se a morada do seu filosofar. Portanto, sua morada não é um lugar, é um sentido: as alturas. Quando percebeu

⁷⁴ NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer educador*. In Escritos sobre a educação, p. 259.

⁷⁵ *Ibidem*. *Gaia ciência*, “Livro V: Nós, os impávidos”, § 345.

⁷⁶ NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano II*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, prólogo §1.

⁷⁷ NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida*. Tradução de André Itaparica. São Paulo: Hedra, 2017, p. 7.

tudo abaixo de si, trocou as palavras por raios e afirmou sua morada na filosofia como destino de toda a humanidade⁷⁸. Nietzsche acolheu o acontecimento em si e assim conseguiu

rejuvenescer e envelhecer a um só mesmo tempo, em passar por todos os seus componentes ou singularidades. O devir não é história; a história designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais desvia-se a fim de ‘devir’, isto é, pra criar algo novo. É exatamente o que Nietzsche chama de intempestivo.⁷⁹

A altura, enquanto sentido, é uma alternância de dois degraus: a experimentação de si e a superação de si. É da perspectiva de suas superações que Nietzsche estabelece as alturas como sentido para caminhar entre o passado e o futuro. No passado vai ao encontro do “vivido e sobrevivido” e, no futuro, avança, inclusive enquanto destino, pois superou o que seus contemporâneos ainda desconhecem como problema. Acreditamos que a intempestividade seja o modo com que o jovem Nietzsche experimentou a filosofia como problema do sentido da existência, como decifração do enigma do mundo, ou seja, como buscou novas possibilidades diante das consequências do niilismo. Para nos ajudar nessa compreensão vamos nos valer do texto *O que é contemporâneo?*⁸⁰, oriundo de uma aula inaugural proferida por Giorgio Agamben para, em seguida, pensar a relação entre niilismo e a questão da educação na primeira obra Nietzsche.

2.1 O contemporâneo é o intempestivo

É habitual que a reflexão filosófica no ambiente acadêmico seja estimulada pela leitura de textos. Como vimos, mesmo com a rejeição ao ensino universitário, Nietzsche atribui à leitura de *O mundo como vontade e como representação*, de Schopenhauer, um despertar filosófico em sua educação. Com sua longa história, a filosofia nos propicia a leitura de textos que foram escritos há muitos séculos e outros mais recentes ou recentíssimos. A nossa pesquisa, por exemplo, estabelece uma relação entre filosofia e educação a partir de textos escritos por Nietzsche na primeira metade da década de 1870 e que acabaram por se entrelaçar com textos escritos no século presente. Giorgio Agamben, na lição inaugural de um dos seus seminários, reflete exatamente sobre o modo com o qual estabelecemos essa relação com os

⁷⁸ A frase faz referência a um trecho de *Ecce homo* localizado no capítulo “As Extemporâneas” § 3: “O que hoje sou, onde hoje estou – em uma altura de onde já não falo com palavras, mas com raios” e ao título do último capítulo “Por que sou um destino”.

⁷⁹ DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: editora 34, 2010, p. 215.

⁸⁰ AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

textos e seus autores cronologicamente próximos ou distantes de nós, afirmando que o “essencial é que consigamos ser, de alguma maneira, contemporâneos desses textos”, pois, disso, ou seja, da “capacidade de estar à altura dessa exigência”⁸¹, resultaria o sucesso do seminário. O que significaria ser contemporâneo? O que significaria ser contemporâneo de Nietzsche em nossas reflexões sobre educação? Nietzsche, no sentido cronológico, foi contemporâneo de Schopenhauer. Isso é suficiente para que possamos afirmar que Nietzsche foi contemporâneo de seu mestre em sua leitura de *O mundo como vontade e como representação*? Ou não se trata de experiência cronológica? Haveria alguma relação entre a preocupação de Agamben (professor de filosofia universitária) de que seus alunos sejam contemporâneos aos textos lidos em seu seminário e à crítica feita por Nietzsche à filosofia universitária? Ou seria contraditório de nossa parte usar reflexões oriundas de um genuíno ambiente universitário para entender esse novo lugar que Nietzsche parece habitar em contraposição à filosofia universitária? Acredito que há uma sintonia de propósito entre ambos os pensadores. Em sua primeira tentativa de se aproximar do significado de contemporâneo, Agamben retoma uma sentença proferida por Roland Barthes em um dos seus cursos no *Collège de France*: “o contemporâneo é o intempestivo”⁸². É com o título de *Considerações intempestivas* que Nietzsche nomeia o seu principal projeto de juventude. Para Agamben, os quatro escritos que compõem esse projeto, seriam uma espécie de acerto de contas de Nietzsche com o seu tempo, uma tomada de posição em relação ao presente. A intempestividade, uma relação singular com o seu tempo, se mostraria no projeto de Nietzsche como um movimento no tempo composto por duas direções opostas e complementares: uma das direções dessa relação singular que Nietzsche estabelece com seu tempo é o movimento de aderência a ele, pois sabe que esse lhe pertence irrevogavelmente. Há uma necessidade incansável de confrontar-se com sua época. Em direção oposta, há o movimento de distância, porque Nietzsche sabe que não coincide perfeitamente com sua época. É de acordo com isso que Nietzsche vê a tensão entre a filosofia de Schopenhauer e sua época:

Se de fato preferirmos considerar todo grande homem como o verdadeiro filho de seu tempo e como aquele que sofre, em todo caso, com as mazelas deste tempo, da maneira mais intensa e com mais sensibilidade do que todos os homens mais medíocres, o combate deste grande homem contra o seu tempo só aparentemente é um combate absurdo e destruidor contra si mesmo. Mas isto é somente na aparência, pois, no seu tempo, ele combate o que o impede de ser grande, o que para ele só pode exatamente significar: ser livre e totalmente si mesmo. Segue-se que sua hostilidade é no fundo

⁸¹ *Ibidem*, p. 57.

⁸² *Ibidem*, p. 58.

dirigida contra o que está nele próprio, certamente, mas não é verdadeiramente ele próprio, dirigida contra a mistura impura e confusa de elementos incompatíveis para sempre inconciliáveis, contra a falsa união do atual com seu próprio caráter intempestivo [...] Eis porque é preciso se servir dos escritos de Schopenhauer como de um espelho da época, e não é evidentemente um defeito do espelho se tudo o que é atual só apareça nele como uma doença que desfigura.⁸³

É a partir dessa tensão que Nietzsche faz uma crítica corrosiva à educação de sua época que tanto lhe preocupava. Por que esse sentimento não era compartilhado pelos demais? Segundo Agamben, “aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela”⁸⁴. Em cada época, há um conjunto de valores socialmente naturalizados acerca do ato de interpretar o mundo e a vida que fazem com que haja essa aderência perfeita a uma experiência de mundo desvinculada de suas relações intensivas com a vida e aquilo que a atravessa. Antes de dar um segundo passo junto a Agamben em direção ao intempestivo, gostaria de especificar essa tensão com a época que é a marca da intempestividade com duas figuras presentes nos escritos de Nietzsche: o andarilho e o filósofo guerreiro.

2.1.1 O filósofo guerreiro

Retomo novamente o capítulo *As Extemporâneas*, de *Ecce homo*. Nele, Nietzsche fez instigantes considerações sobre seu projeto de juventude. Dentre elas, nos interessa aqui, em especial, o modo como Nietzsche caracteriza os quatro escritos enquanto um modo de fazer filosofia, a intempestividade, dando ênfase à caracterização do filósofo guerreiro, aquele que adere à sua época. Não se trata, no entanto, de uma aderência por aceitação, mas uma aderência, como veremos, por disputa, transformando o seu tempo em adversário. O texto inicia com a retomada da belicosidade do projeto das extemporâneas: “as quatro *Extemporâneas* são integralmente guerreiras”⁸⁵. No primeiro capítulo de *Ecce homo*, *Por que sou tão sábio*, Nietzsche já se apresentara como filósofo guerreiro: “Sou por natureza guerreiro. Agredir é parte dos meus instintos”⁸⁶. A guerra é contra o seu tempo e é do lugar da intempestividade que Nietzsche cria seus adversários e estabelece suas disputas:

⁸³ NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer educador*. In *Escritos sobre a educação*, p. 189.

⁸⁴ AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*, p. 59.

⁸⁵ NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo*, “As extemporâneas”, § 1.

⁸⁶ *Idem*. “Por que sou tão sábio”, § 7.

ataco somente causas vitoriosas [...] ataco somente causas em que não encontraria aliados, em que estou só – em que me comprometo sozinho [...] nunca ataco pessoas - sirvo-me da pessoa como forte lente de aumento com que se pode tornar visível um estado de miséria geral porém dissimulado, pouco palpável [...] ataco somente coisas de que está excluída qualquer diferença pessoal, em que não existe pano de fundo com experiências ruins. Pelo contrário, atacar é em mim prova de benevolência.⁸⁷

Os grandes adversários contra os quais o filósofo guerreiro luta são criados por ele mesmo com vistas ao futuro. Como achar aliados numa luta contra problemas desconhecidos por seus contemporâneos? Nietzsche precisa destruir os ídolos modernos para vislumbrar um horizonte de novas possibilidades. Nietzsche não ataca pessoas. Por exemplo, a primeira *Extemporânea* (1873) marca o ataque à devoção dos alemães a Strauss, à chaga mais nítida da vitória dos filisteus da cultura. O que está por trás do nome de um inimigo é uma causa vitoriosa. Nietzsche não despreza Strauss, pelo contrário, nele, enquanto causa vitoriosa na cultura alemã, encontrou um adversário à altura e o enfrentará de igual para igual. Esse ataque ao adversário é precedido pelo movimento de distância, movimento do Andarilho.

2.1.2 O andarilho

A voz que dá o tom ao início de *Schopenhauer educador* é a do andarilho, uma figura que atravessa todo o pensamento do filósofo, no entanto, em sua primeira aparição na obra pública. O andarilho, “o viajante que viu muitos países e povos e vários continentes”⁸⁸, é o olhar do lugar da distância, pois o andarilho é “o solitário, o sem pátria, que goza de sua liberdade, enfim, o espectador errante que cruza o mundo, mas não faz parte dele, aquele que está entre nós, mas não é um de nós”⁸⁹. Ele e o filósofo guerreiro são dois lados da mesma moeda, o lugar da intempestividade. O andarilho é o movimento da distância e o filósofo guerreiro o movimento de ataque. Quem é o andarilho da terceira *Extemporânea*? Por que sua errância? Por que, de saída, evocar o olhar do andarilho em um escrito sobre cultura e educação?

Em seu curso de 1872 sobre a filosofia pré-socrática que, entre 1873 e 1875, transformou-se no escrito *A filosofia na era trágica dos gregos* (não publicado na época),

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer educador*. In Escritos sobre a educação, p. 161.

⁸⁹ LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 48.

Nietzsche nos conta uma anedota que pode explicar concomitantemente quem é o andarilho, o porquê da errância e sua relação com a temática da obra.

Dois andarilhos num tempestuoso rio silvestre que revira as pedras em seu curso: um deles, servindo-se das pedras, salta com pés ligeiros e, balançando-se sobre elas, segue mais e mais, ainda que, com isso, terminem por afundar nas profundezas às suas costas. O outro permanece, ali, inconsolado em todos os momentos, tendo antes que erigir fundamentos capazes de suportar seus passos pesados e calculados, sendo que, por vezes, não lhe é dado caminhar, não havendo, pois, nenhum deus que lhe ajude a seguir sobre o rio.⁹⁰

Não há andarilho sem rio ou rio sem andarilho, pois estamos diante do rio da existência. Ele aparece somente enquanto travessia. Mediante isso, a travessia do rio da existência torna-se uma necessidade de sentido. O enigma é: “de que vale, em geral, a vida?”⁹¹. O andarilho é uma das maneiras de ser do filósofo em relação à cultura a qual pertence, em relação ao seu tempo. Segundo Nietzsche, se há uma cultura autêntica, existe “uma necessidade férrea que prende o filósofo”⁹², que o fixa ao seu tempo. O que seria uma cultura autêntica? Na primeira *Extemporânea* Nietzsche afirma que “cultura (Kultur) é, antes de tudo, unidade do estilo artístico em todas as expressões de vida de um povo”⁹³. Diante da pergunta pelo sentido da vida de cada povo, cada cultura lança mão de artifícios para suportar o sem-sentido da travessia do rio da existência. Essa resposta é a pedra única na qual a tábua de valores de um povo será esculpida dando origem a todas as expressões de sua vida. No período que vai de Tales a Sócrates, os filósofos estabeleceram uma *república-de-gênios* diante de sua tarefa, o problema do sentido da existência. Havia uma unidade entre a tarefa do filósofo e o destino de sua época e, com isso, a visão trágica do mundo foi esculpida na mesma pedra das condições de possibilidade do próprio filosofar.

2.2 O terror como atividade

Jovem, aos 24 anos de idade, Nietzsche, o aluno prodígio de filologia clássica, é convidado para lecionar na Universidade da Basileia, na Suíça. Durante dez anos, de 1869 a 1879, se dedicará à profissão de educador. Pensar a educação não era uma novidade do

⁹⁰ NIETZSCHE, Friedrich. *A Filosofia na era trágica dos gregos*. Tradução de J. Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2011, p. 44.

⁹¹ *Ibidem*, p. 37.

⁹² *Ibidem*.

⁹³ *Ibidem*. *David Strauss, o devoto e o escritor*. Tradução de Antônio Edmilson Paschoal. São Paulo: Martins Fontes, 2020, p. 9.

professor Nietzsche. Dois anos antes de assumir seu posto na Universidade da Basileia, ainda como aluno na Universidade de Leipzig, encontramos em suas anotações a antevisão da forma como a docência seria tomada como uma questão nas mesmas proporções do que a tarefa angustiante de encontrar um verdadeiro filósofo para educá-lo:

me esforcei em aprender como deve ser um mestre, e não estudar apenas o que se estuda na universidade. Meu objetivo é tornar-me um mestre verdadeiramente prático e, antes de tudo, despertar nos jovens a reflexão e a capacidade crítica pessoal indispensável para que eles não percam de vista o porquê, o que e o como de uma ciência.⁹⁴

Entre os meses de janeiro e março de 1872 profere cinco conferências⁹⁵ na Basileia em que pela primeira vez externa em público e de forma sistemática suas preocupações com a educação que o acompanharam do ginásio à docência. No início da primeira conferência, Nietzsche chama a atenção de seu público, composto de estudantes a personagens ilustres, para a seriedade do tema, afirmando que a filosofia que se debruça sobre a literatura pedagógica e almeja a “mais delicada das técnicas que poderia existir em uma arte, a técnica da formação cultural” só tem seu verdadeiro início no terror:

é preciso estar muito corrompido para não ficar assustado, quando se estuda este tema, com a suprema pobreza de espírito e com esta verdadeira brincadeira de roda infantil. Nossa filosofia deve aqui começar não pela admiração, mas pelo terror: a quem não pode provocá-lo, roga-se não tocar nas coisas da pedagogia.⁹⁶

Agora vamos pensar, juntos com Agamben e sua segunda proposta de definição de contemporâneo, esse início pelo terror do pensamento sobre a educação proposto por Nietzsche. Segundo Agamben, contemporâneo

é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhado a pena nas trevas do presente.⁹⁷

⁹⁴ *Apud*. DIAS, Rosa. *Nietzsche educador*. Editora Scipione, 1933, p. 26.

⁹⁵ O texto das conferências foi publicado postumamente com título *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*.

⁹⁶ NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In *Escritos sobre a educação*, p. 79.

⁹⁷ AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*, p. 63.

Se valendo do saber neurofisiológico que identifica o escuro com a atividade das células periféricas da retina (*off-cells*) que, na ausência de luz, entram em atividade e produzem a visão que chamamos de escuro, Agamben pensa o escuro não como uma não-visão, uma privação, mas como o resultado de uma atividade, uma resposta das *off-cells* à ausência de luz. Assim também ocorre com os que são contemporâneos, eles possuem a capacidade de neutralizar as luzes que provêm da sua época e, com isso, desbravar as suas trevas, ou seja, “o contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele”⁹⁸. Não seria esse o chamado feito por Nietzsche ao público que assistia suas conferências? Talvez ele estivesse dizendo: - Sintam-se, como eu, aterrorizados com a educação de nossa época. Sejam contemporâneos à educação de nosso tempo. Quando Nietzsche afirma que sua reflexão filosófica teria início no terror advindo da educação de seu tempo, ele afirma que esse estar aterrorizado é uma condição necessária. É preciso aterrorizar-se diante do animal de rebanho.

2.3 Minha filosofia, meu tempo

Um último passo dado com Agamben em direção a Nietzsche. Estamos diante de um duplo objetivo: entender o intempestivo como contemporâneo, e ser contemporâneo dos textos de Nietzsche. O contemporâneo é aquele que “coloca em ação uma relação especial entre os tempos”, faz de si “o lugar de um compromisso entre os tempos e as gerações”⁹⁹, nos diz Agamben. Há uma ruptura com o tempo linear. Nietzsche deixa isso claro no prefácio da segunda *Extemporânea – Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida* – ao enfatizar sua experiência intempestiva de censura e de descontinuidade com sua época, afirmando ser filho da época atual e pupilo de uma época mais antiga (a grega). O contemporâneo, portanto, é aquele que se relaciona com seu tempo e que “está à altura de formá-lo e de colocá-lo em relação com outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de ‘citá-la’ segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder”¹⁰⁰. Qual a necessidade, qual a questão que vai ao encontro de Nietzsche e o faz estabelecer essa relação singular com seu tempo? Em suas incursões pela história da filosofia, Nietzsche foi deixando marcado seu caminho através

⁹⁸ Ibidem, p. 64.

⁹⁹ Ibidem, p. 71.

¹⁰⁰ Ibidem, p. 72.

de seus passos. Podemos comparar essas pegadas, essas marcas, ao que Agamben denominou de fraturas que o homem intempestivo profere no tempo a fim de cindi-lo e criar o seu tempo. Alguns desses tempos de Nietzsche são retomados com frequência como, por exemplo, a morte de Deus. Outros tempos de Nietzsche são menos revisitados ou, até mesmo, esquecidos. Enfatizamos no primeiro capítulo um desses passos de Nietzsche, o desespero da verdade retratado no trecho da carta de Heinrich von Kleist, ou seja, uma fratura no tempo que tem por objetivo marcar o problema do niilismo como uma travessia na história do ocidente.

2.3.1 A concepção teórica do mundo

Em *O Nascimento da tragédia* vamos, com Nietzsche, à origem do problema que, na ocasião, ele, valendo-se da sabedoria popular cantada nas palavras míticas de Sileno ao rei Midas como resposta ao seu desejo de saber “qual dentre as coisas era a melhor e a mais preferível para o homem”, expressa os horrores do existir:

estirpe miserável e efêmera, filhos do acaso e do tormento! Por que obrigas a dizer-te o que seria para ti mais salutar não ouvir? O melhor de tudo é para ti inteiramente inatingível: não ter nascido, não ser, nada ser. Depois disso, porém, o melhor para ti é logo morrer.¹⁰¹

Como entender o caminho por ele percorrido rumo ao encontro da cultura grega? Deleuze destaca a pergunta “*contra quem?*”¹⁰² como decisiva para tornar o conjunto da filosofia de Nietzsche compreensível. Sendo assim, contra quem é dirigido *O Nascimento da tragédia*? A um nome, ou melhor, uma lente de aumento: Sócrates. Nietzsche chama ao combate o socratismo e seu principal entusiasta, Platão. Porém, o movimento de pensamento não é o de contentar-se em enfrentá-los nas linhas dos diálogos platônicos, mas na esteira da influência de mais de dois mil anos que suas ideias exercem sobre o ocidente. A leitura que Nietzsche faz de Sócrates não está errada, é uma estratégia de combate. O filósofo alemão transformou sua disputa contra Sócrates em um “atentado contra dois mil anos de antinatureza e violação do homem”¹⁰³. Apesar de considerar seu primeiro livro problemático, mal escrito, afirmando que para lhe fazer justiça seria preciso esquecer algumas coisas, tanto em sua

¹⁰¹ NIETZSCHE, Friedrich. *O Nascimento da Tragédia*. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, § 3.

¹⁰² DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*, São Paulo: n-1 edições, 2018, p. 18.

¹⁰³ NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo*, “O nascimento da tragédia”, §4.

Tentativa de autocrítica, escrita em 1886, como também em seus comentários sobre *O nascimento da tragédia* no capítulo homônimo de *Ecce homo*, é possível perceber que a relação do filósofo com sua obra-prima vai do apontamento de erros aos autoelogios de forma incrivelmente harmônica.

Há uma nítida insatisfação com o cheiro dialético “indecorosamente hegeliano [...] a oposição entre Dionísio e apolíneo – transposta para o metafísico; a própria história como desenvolvimento dessa ideia”.¹⁰⁴ E, para além das influências filosóficas, a relação estabelecida com o wagnerismo. Por outro lado, nas mesmas linhas, surge um imenso orgulho por ter descoberto um novo problema e uma contradoutrina e, a partir das duas descobertas, Nietzsche se autoproclama o primeiro filósofo trágico. Talvez bastasse uma troca de título por “‘Helenismo e pessimismo’: este teria sido um título menos ambíguo: como primeiro esclarecimento sobre como os gregos deram conta do pessimismo – com que o superaram...”¹⁰⁵. Para entendermos a importância e a dimensão da primeira obra de Nietzsche em seu pensamento posterior, é preciso seguir a dica do próprio Nietzsche e esquecer algumas coisas, pois o livro “influi, e mesmo fascinou, pelo que nele era erro – por sua aplicação ao wagnerismo, como se esse fosse sintoma de ascensão”¹⁰⁶. Nessa consideração encontramos o que dá harmonia às críticas e aos elogios de Nietzsche e um caminho possível para estabelecer uma relação entre sua primeira obra e seu projeto posterior: o que deve ser esquecido e duramente criticado é a sua aplicação. O novo problema apreendido e a descoberta de uma contradoutrina foram, à época, aplicados ao wagnerismo como medidas para identificá-lo erroneamente como um movimento de ascensão. Porém, um mau uso do instrumento de medida não invalida sua precisão.

Quais seriam as medidas surgidas do berço do pensamento nietzschiano? Responderia a nós o próprio Nietzsche: “compreensão do fenômeno do dionisíaco” e a “compreensão do socratismo; Sócrates pela primeira vez reconhecido como instrumento de dissolução grega, como típico *décadent*”¹⁰⁷. Acreditamos que as críticas a Sócrates e à chamada filosofia trágica, presentes na primeira obra de Nietzsche, são um dos alicerces que sustentaram seu projeto posterior - as *Extemporâneas* -, no qual, *Schopenhauer educador*, é a terceira das quatro obras publicadas.

¹⁰⁴ *Ibidem*, §1.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

¹⁰⁶ *Ibidem*.

¹⁰⁷ *Ibidem*.

Sócrates se tornou um novo problema, ou o problema da ciência mesma, pois pela primeira vez ele é confrontado a partir da oposição, por ele mesmo criada, entre conhecimento e vida. O pressuposto mais fundamental sobre o qual o adversário se ergue é descrito como “a inabalável fé de que o pensar, pelo fio condutor da causalidade, atinge até os abismos mais profundos do ser e que o pensar está em condições, não só de conhecê-lo, mas de inclusive corrigi-lo”¹⁰⁸. Toda a filosofia posterior a Sócrates respondeu à questão fundamental, “a existência tem um sentido?”, a partir do pressuposto da ideia de razão como princípio constitutivo do Ser, ou, se quisermos, da identidade intrínseca entre racionalismo e realidade. A consequência: a metafísica, o mundo dividido em mundo real e mundo aparente. O platonismo criou o mundo verdadeiramente existente como sentido único da existência. Sócrates foi o primeiro homem que

pela mão de um tal instinto da ciência, soube não só viver, porém – o que é muito mais – morrer; daí a imagem do *Sócrates moribundo*, como brasão do homem isento ao temor à morte pelo saber e pelo fundamental, encimar a porta da ciência recordando a cada um a destinação desta, ou seja, a de fazer a existência como compreensível e, portanto, como justificada.¹⁰⁹

Com Sócrates o conhecimento é elevado a uma espécie de instância suprema capaz de julgar a vida, pois ele é a finalidade última: “O conhecimento se opõe à vida porque expressa uma vida que contradiz a vida, uma vida reativa que encontra no próprio conhecimento um meio de conservar e de levar ao triunfo o seu tipo”¹¹⁰. Cria-se o que Deleuze chamou de imagem dogmática do pensamento. A relação do pensamento com a verdade torna-se intrínseca no socratismo devido às Ideias. O erro é resultado dos desvios ocasionados por forças estranhas ao pensamento como, por exemplo, o corpo e as paixões. Tudo o que não é pensamento é reduzido a um único efeito, tomar o falso pelo verdadeiro. Mediante a imperfeição de não sermos apenas seres pensantes é preciso criar o método, a dialética, o artifício capaz de ceifar os desvios das forças estranhas ao pensamento. Com isso, a verdade estará sempre disponível enquanto um universal abstrato, pois “nunca se faz referência às forças reais que criam o pensamento, nunca se relaciona o próprio pensamento com as forças reais que ele supõe como pensamento, nunca se relaciona o verdadeiro com o que ele pressupõe”¹¹¹. Sócrates é o primeiro *contra quem?* do nosso filósofo trágico. Ele é visto por

¹⁰⁸ *Idem. O Nascimento da tragédia*, §15.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰ DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*, p. 30.

¹¹¹ *Ibidem*, p. 129.

Nietzsche como uma das causas vitoriosas que sustentam a tradição filosófica, pois depois dele

uma escola de filósofos sucede a outra, qual onda após onda, de como uma universalidade jamais pressentida da avidez de saber, no mais remoto âmbito do mundo civilizado, e enquanto efetivo dever para com todo homem altamente capacitado, conduz a ciência ao alto-mar, de onde nunca mais, desde então, ela pode ser inteiramente afugentada, de como através dessa universalidade uma rede conjunta de pensamentos é estendida pela primeira vez sobre o conjunto terráqueo, com vistas mesmo ao estabelecimento de leis para todo o sistema solar.¹¹²

Sócrates foi o andarilho inconsolado que diante do tempestuoso rio silvestre negou sua fluidez em busca de fundamentos firmes. A força intempestiva do ataque de Nietzsche a Sócrates está no “grande ponto de interrogação sobre o valor da existência”¹¹³. Em sua primeira obra, diferentemente da imagem do tempestuoso rio silvestre, a questão é colocada em outros contornos. Então, qual é a dimensão desse grande ponto de interrogação em *O Nascimento da tragédia*? A vida: ver a ciência com a ótica do artista, mas a arte, com a da vida...¹¹⁴. Essa é a fórmula da obra, o seu movimento ou, como quis Nietzsche, sua tarefa. Segundo Patrick Wotling¹¹⁵, o centro de gravidade no qual Nietzsche faz orbitar a questão pelo sentido da existência é atitude face ao sofrimento. Como os gregos lidaram com o sofrimento é “uma questão fundamental [...] a relação dos gregos com a dor, seu grau de sensibilidade – esta relação permaneceu igual ou se inverteu?”¹¹⁶. Da longa história da humanidade diante da necessidade de sentido, o sofrimento, segundo Deleuze, “foi utilizado como meio para provar a injustiça da existência, mas ao mesmo tempo como meio para encontrar-lhe uma justificação superior e divina”¹¹⁷.

2.3.2 A visão trágica do mundo

Nietzsche escolhe a imagem aterrorizante narrada por Schopenhauer em *O mundo como vontade e representação* - um barqueiro sentado confiante em seu frágil bote em meio à imensidão de um mar enfurecido – para pensar a questão do sentido da existência nos limites da contradição entre a unidade primitiva do mundo, o Uno-primordial, e o princípio de

¹¹² NIETZSCHE, Friedrich. *O Nascimento da tragédia*, § 15.

¹¹³ *Ibidem*, “Tentativa de autocrítica”, §1.

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ WOTLING, Patrick. *Nietzsche e o problema da civilização*. São Paulo: Editora Barcarolla, 2013.

¹¹⁶ *Ibidem*

¹¹⁷ Deleuze. *Nietzsche e a filosofia*, 2018, p. 31.

individuação, o homem individual. Essa é a vida, a natureza em sua totalidade, o misterioso Uno-primordial. O barqueiro enquanto indivíduo e tudo que traz consigo (o bote, o véu de Maia (ilusão) que o sustenta enquanto tal, e a imensidão do mar enfurecido, a força que resiste à tensão entre a máxima unidade, e a máxima multiplicidade) são um, “o um é o múltiplo”¹¹⁸. Não há o ser: “a inteira essência da efetividade [tudo que é material, ou seja, o mundo empírico, o espaço e o tempo, conforme Schopenhauer] consiste, de fato, somente no efetuar, sendo-lhe negado qualquer outro modo de ser”¹¹⁹. Sendo assim, Uno-primordial, a vida, aos que são capazes de olhar no abismo é

o eterno e único vir-a-ser, a inteira impermanência de tudo que é efetivo, que apenas atua e vem a ser continuamente, mas nunca é, tal como ensina Heráclito, consiste numa representação assustadora, que em sua influência, se aproxima ao máximo da sensação de quem, num abalo sísmico, perde a confiança na terra bem firmada.¹²⁰

A força que move o mundo empírico em seu eterno vir-a-ser e perecer são dois impulsos artísticos da natureza: o apolíneo e o dionisíaco. Uma polaridade, uma espécie “de desmembramento de uma força em duas atividades opostas e qualitativamente diferentes, mas que se esforçam por uma reunificação”¹²¹. Apolo é polaridade do construir, do vir-a-ser dos invólucros da individualidade, ou seja, ele dá forma às coisas, delimitando-as com contornos precisos. No homem ele é a faculdade da imaginação figurativa que se expressa no mundo dos sonhos “em cuja produção cada ser humano é um artista consumado”¹²²; Dionísio é a polaridade do destruir, do perecer dos invólucros da individualidade do mundo empírico. Ao rasgar o véu de Maia, Dioniso nos lança em uma realidade mais fundamental onde homem e natureza reconciliam-se. No homem ele é seu potencial emocional capaz de fazê-lo, no estado de embriaguez, sentir o mundo em sua totalidade nessa união com a natureza.

Os homens homéricos - o período arcaico do povo grego -, para poderem viver diante dos horrores do existir, precisaram colocar entre eles e a vida os deuses olímpicos, o seu véu de Maia (ilusão), o seu bote em meio à imensidão do mar enfurecido. Nietzsche reconhece “essa montanha mágica do Olimpo” que sustentou a “luminosa sociedade” como uma “fantástica exaltação da vida”, pois “nada há que lembre ascese, espiritualidade e dever, aqui só nos fala a opulenta e triunfante existência, onde tudo o que se faz presente é divinizado,

¹¹⁸ NIETZSCHE, Friedrich. *A filosofia na era trágica dos gregos*, p. 63.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 58.

¹²⁰ *Ibidem*, p. 59.

¹²¹ *Ibidem*.

¹²² *Idem*. *O nascimento da tragédia*, § 1.

não importando que seja bom ou mau”¹²³. É importante ressaltar aqui a dimensão do sentido do termo arte no mundo grego. A arte tem sua origem no problema da existência. Segundo Roberto Machado, “arte e religião estão, para os gregos, intimamente ligadas, ou melhor, são idênticas: o mesmo instinto que produz a arte também produz a religião”¹²⁴, e é justamente através da manifestação religiosa do mundo dos deuses gregos que Nietzsche busca uma compreensão dos dois instintos artísticos; Apolo e Dionísio, os dois deuses da arte, dois impulsos que “através de um miraculoso ato metafísico da vontade helênica, aparecem emparelhados um com o outro, e nesse emparelhamento tanto a obra de arte dionisíaca como quanto a apolínea geram a tragédia ática”¹²⁵.

Portanto, na origem, o problema da educação que, aqui, é pensado por Nietzsche em função da “eterna luta entre a consideração teórica e a consideração trágica do mundo”¹²⁶, é esboçado da seguinte forma: “Todos os nossos meios educativos têm originalmente esse ideal [a metafísica] em vista: qualquer outra existência precisa lutar penosamente para pôr-se à sua altura, como existência permitida e não como existência proposta”¹²⁷. Diante do problema da existência, Nietzsche opõe duas visões de mundo: a concepção teórica e a concepção trágica. De um lado, a metafísica; de outro, a sabedoria trágica. Nesta está a experimentação do enigma do mundo, isto é, um confronto com o caráter enigmático do mundo e a impossibilidade de decifrá-lo. As palavras de Sileno são o canto do enigma do mundo. Porém, as duas respostas a esse canto têm destinos distintos. Enquanto a metafísica vai marcar o modo de ser do homem ocidental, a sabedoria trágica é silenciada.

¹²³ *Ibidem*, §3.

¹²⁴ MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Graal, 2002, p. 18.

¹²⁵ NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia*, §1.

¹²⁶ *Ibidem*, § 17.

¹²⁷ *Ibidem*, § 18.

CAPÍTULO 3

Do erudito ao gênio: O papel central das questões filosóficas ligadas ao sentido da existência na educação

Nesse capítulo faremos uma análise dos dois principais textos do jovem professor Nietzsche, a saber, *Schopenhauer educador* e *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* que, cada um à sua maneira, aborda o problema da educação e da cultura. Como dito anteriormente, o texto escrito em homenagem a Schopenhauer compõe o seu principal projeto de juventude que é movido, sem dúvida, por sua vivência docente. Ao tratá-los todos em um mesmo capítulo no *Ecce homo*, Nietzsche nos indica uma unidade. O caráter educativo é, com certeza, o fator que dá o impulso ao projeto das *Extemporâneas* e ao momento vivido pelo filósofo:

Nietzsche tinha a intenção de escrever ainda nove *Extemporâneas*, mas decide interromper esse trabalho [quatro são os textos publicados]. Inspiradas em um projeto nitidamente educativo, as quatro *Extemporâneas* lhe pareciam suficientes como ‘grito de alerta e de advertência à juventude’.¹²⁸

Sendo assim, sempre que necessário, recorreremos aos outros três textos que compõem o projeto. As conferências proferidas na Basileia enfatizam as relações didáticas entre professor e aluno, os objetivos do ensino secundário e universitário e traz algumas pinceladas relativas aos métodos e conteúdos destinados à educação dos jovens. Em *Schopenhauer educador*, Nietzsche estabelece uma relação intrínseca entre filosofia e educação.

3.1 A disputa pela formação do homem

O problema da existência e sua necessidade de sentido fez com que a relação estabelecida por Nietzsche entre filosofia e educação orbitasse em torno dessa terrível e grave questão: *por que vives?* Ela descortina, de modo geral, o profundo mal-estar que abre como uma rachadura à autocompreensão do homem de nosso tempo. A falta de uma resposta ao *por quê?* é resultado do processo de desvalorização dos valores supremos. Essa marca profunda do pensamento europeu teve impacto determinante nas instituições de ensino. Nelas, ignoram-se as questões filosóficas relacionadas ao sentido da existência e se reproduz a cultura e os valores da modernidade, vistos por Nietzsche como ápice da barbárie e da

¹²⁸ DIAS, Rosa. *Nietzsche educador*, p. 43.

mediocridade, como tentativa de restaurar os valores pedidos. As convenções, costumes e opiniões correntes nos adequam ao conformismo. Não há questão filosófica alguma sobre o sentido da existência que possa emergir da vida cômoda do gregarismo.

Os eruditos e suas múltiplas especialidades do saber são os responsáveis pela educação para o conformismo e a submissão aos valores vigentes. Em oposição a isso, Nietzsche reivindica para o verdadeiro filósofo um papel central na compreensão do mundo e da vida. Com isso, as *Extemporâneas* “já anunciam as duas vertentes do pensamento nietzschiano: a vertente corrosiva da crítica dos valores e a vertente construtiva de uma nova concepção de mundo”¹²⁹. Essa interpretação de Scarlett Marton reforça a tensão presente no pensamento de Nietzsche desde seus primeiros escritos entre decadência e ascensão. Nietzsche, como andarilho, consegue distanciar-se de seu tempo e ter uma visão privilegiada da decadência. Como filósofo guerreiro, ele disputa com sua época a possibilidade de emergência de novos valores. Esta disputa atravessa *Schopenhauer educador*:

em todas as épocas, os gênios e os eruditos se enfrentaram. Estes últimos de fato querem matar, dissecar, compreender a natureza; os primeiros querem acrescentar à natureza uma nova natureza viva; além disso, há um conflito de opiniões e de atividades. As épocas verdadeiramente felizes não tinham necessidade do erudito e não o conheceram, as épocas profundamente doentes e melancólicas o estimaram como sendo o homem superior e digno entre todos, e lhe deram o primeiro escalão.¹³⁰

Encontramos aqui, em outras palavras, as consequências do niilismo para educação. Agora elas são pensadas em função da disputa entre o erudito e o gênio. Cada um deles representa, respectivamente, a luta entre a consideração teórica e a consideração trágica do mundo exposta em *O nascimento da tragédia*. Portanto, cabe ao filósofo guerreiro chamar à guerra as causas vitoriosas, é hora de confrontar a educação do homem moderno com sua face vitoriosa: o animal de rebanho. É pela voz, ou melhor, pelo olhar de Schopenhauer, que nosso andarilho, em meio à modernidade, anunciará o combate logo nas primeiras linhas de *Schopenhauer educador*. Nietzsche precisa desse olhar, do lugar da distância, de sua visão panorâmica para perscrutar todo campo de batalha. É esse olhar perspicaz que vê nos dois lados do campo de batalha um só homem, mas modos de existência opostos. Eis sua resposta à pergunta sobre a natureza humana: o homem

¹²⁹ MARTON, Scarlett. *Distância e combate: a (in) atualidade do filósofo*. In Nietzsche e a arte de decifrar enigmas: treze conferencias europeias, Loyola, 2014, p. 41.

¹³⁰ NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer educador*. In Escritos sobre a educação, p. 229.

tem propensão à preguiça. Alguns acharão que ele teria respondido com mais justeza e razão: todos são timoratos. Eles se escondem atrás de costumes e opiniões. No fundo todo homem sabe muito bem que não se vive no mundo senão uma vez, na condição de único [als ein Unicum], e que nenhum acaso, por mais estranho que seja, combinará pela segunda vez uma multiplicidade tão diversa neste todo único que se é [Einerlei]: ele o sabe, mas esconde isso como se tivesse um remorso na consciência – por que? Por medo do próximo que exige a convenção e nela se oculta. Mas o que obriga o indivíduo a temer o seu vizinho, a pensar e a agir como animal de rebanho e não se alegrar consigo próprio?¹³¹

Se a existência de cada homem é única e, no fundo, ele tem consciência da sua singularidade, como explicar essa face repugnante da natureza humana que é o animal de rebanho? É de forma vertiginosa que somos lançados diante do problema da educação. O homem está em disputa, pois

“o homem é o animal cujo caráter próprio ainda não está fixado” e que portanto há lugar para uma tarefa educadora, para uma formação. Não existe “natureza humana” preexistente a uma cultura, que pode modelá-la para o bem ou para o mal.¹³²

Quais as forças que disputam o homem? Há uma complexidade de forças em jogo no processo educativo e a história da educação pode ser pensada a partir “das forças que dela se apoderam e a coexistência das forças que lutam para dela se apoderar. Um mesmo objeto [o homem], um mesmo fenômeno [a educação] muda de sentido de acordo com a força que dele se apropria”¹³³. No entanto, é possível estabelecer posições antagônicas que vão ao encontro da sentença proferida pelo andarilho sobre a natureza humana:

uma oposição entre o homem como animal gregário, homogêneo, maciço, intercambiável, exterior, e o homem como ser singular, heterogêneo, particular, único, interior. E vai estabelecendo a questão da subjetivação como a luta entre o convencionalismo do agrupamento e a ânsia de singularidade do indivíduo. Uma luta na qual perdem os preguiçosos e os covardes.¹³⁴

Com isso, nosso problema ganha forma de disputa entre aqueles que educam o homem para que ele se torne o que não é e os que educam o homem para que ele se torne o que é. No

¹³¹ NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer educador*. In Escritos sobre a educação, p. 161.

¹³² MOURA, Carlos Alberto. *Nietzsche: Civilização e cultura*. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 225.

¹³³ DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*, p. 12.

¹³⁴ LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*, p. 48.

primeiro grupo estão as instituições de ensino, o erudito, a ciência e o liberalismo, que têm como um dos fundamentos em comum o protótipo do homem teórico: Sócrates. Juntos produzem o animal de rebanho. Em oposição está a busca pela verdadeira emancipação, a crença no potencial singular da natureza de cada homem, a contemplação trágica da vida em sua totalidade, o homem como ser indissociável da natureza, capaz de buscar a si mesmo ao estabelecer uma relação com o exemplar mais nobre, o gênio. O resultado é um homem capaz de legislar sobre si mesmo.

A preocupação que perpassa toda obra de Nietzsche é uma investigação das maneiras de ser, dos modos de existência daqueles que julgam e avaliam, ou seja, tratando-se de *O nascimento da tragédia*, uma investigação de um povo, uma cultura e sua resposta à questão sobre o sentido da vida. Como os gregos criaram seus valores? Qual a resposta dada pelos gregos ao sentido da existência? Em *Schopenhauer educador* a pergunta é direcionada aos contemporâneos de Nietzsche. Segundo Patrick Wolting¹³⁵, o combate de Nietzsche ao seu tempo é feito a partir do ponto de vista da cultura. Essa temática confere à obra de Nietzsche uma unidade. Não se trata apenas do período do projeto das *Extemporâneas* (1872-1876). Vattimo¹³⁶ chamou esse mesmo ponto de vista de arqueologia da civilização ocidental. Os dois, cada um ao seu modo, apontam na direção de uma questão fundamental que faz com que a pluralidade dos modos de existência seja determinante na tarefa filosófica nietzschiana. Em *O nascimento da tragédia*, Nietzsche afirma que a cultura de cada povo é composta por ilusões, de estimulantes que têm como função tornar possível a existência humana. Um novo horizonte se abre, pois “não se trata mais de reconduzir os modos [de ser] para um fundamento – ou para um sem-fundo mais profundo do que qualquer fundamento –, mas de estudar a maneira pela qual os modos se erguem desse fundamento pelo qual saem do Ser, ‘assim como a ponta da espada sai da espada’”¹³⁷. Deleuze¹³⁸ considera que o projeto mais geral da filosofia de Nietzsche é introduzir os conceitos de sentido e valor. Inaugura-se uma filosofia dos valores a partir da qual os valores que sustentam a existência de determinada cultura e dão sentido ao mundo e à vida são pensados em função das diferentes maneiras de ser. É através desses valores que apreciamos o mundo e a existência, mas, por outro lado, qual seria o valor dos valores, ou seja, o problema da sua criação, pois esses valores pressupõem para existirem as próprias avaliações, e elas

¹³⁵ WOTLING, Patrick. *Nietzsche e o problema da civilização*. São Paulo: Editora Barcarolla, 2013.

¹³⁶ VATTIMO, Gianni. *O sujeito e a máscara*. Petrópolis: Vozes, 2017.

¹³⁷ LAPOUJADE, David. *As existências mínimas*. São Paulo: n-1 edições, 2017, p. 17.

¹³⁸ DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

referidas a seu elemento, não são valores, mas maneiras de ser, modos de existência daqueles que julgam e avaliam, servindo precisamente de princípios para os valores em relação aos quais eles julgam. Por isso temos sempre as crenças, os sentimentos, os pensamentos que merecemos em função de nossa maneira de ser ou de nosso estilo de vida.¹³⁹

Com isso “Nietzsche se insurge ao mesmo tempo contra a elevada ideia de fundamento, que deixa os valores indiferentes à sua própria origem, e contra a ideia de uma simples derivação causal ou de um raso começo que coloca uma origem indiferente aos valores”.¹⁴⁰ O problema da educação, a disputa pela formação do homem não é uma questão meramente pedagógica, é moral. Ou seja, *o problema de educação sem equivalente* do qual Nietzsche faz referência em *Ecce homo* é a dimensão moral da educação. Tudo o que hoje responde pelo nome de pedagogia deve ser tomado como sintomas. Sintomas de qual doença? “Nós sofremos do homem, não há dúvidas”, pois “‘o homem manso’, o incuravelmente medíocre e inosso, já tenha aprendido a se perceber como apogeu e meta”¹⁴¹. O animal de rebanho é a meta e o apogeu da cultura ocidental. Como isso foi possível? O homem foi desprovido das questões filosóficas ligadas ao sentido da sua existência: “o forte livre para ser fraco, e a ave de rapina livre para ser ovelha – assim adquirem o direito de *imputar* à ave de rapina o fato de ser o que é...”¹⁴². Essa imagem usada por Nietzsche na *Genealogia da moral* é a cristalização em sua obra da grande tarefa que a atravessa. Em todas as instituições de ensino a tarefa é: “amestrar o animal ‘homem’, reduzi-lo a um animal manso e civilizado, doméstico”¹⁴³. Com isso, “o apequenamento e nivelamento do homem europeu encerra nosso grande perigo, pois esta visão cansa... [...] “o que é hoje o niilismo, se não isto? Estamos cansados do homem...”¹⁴⁴. Diante das convenções, costumes e opiniões correntes que fazem da vida uma situação cômoda, os contemporâneos de Nietzsche vivem como animais pertencentes a um rebanho. Não há com que se espantar diante de uma vida gregária, pois, por todos os lados, há pessoas que agem, sentem e pensam umas como as outras. Sem o estranhamento da nossa existência o homem torna-se desprovido de sentido. Para Nietzsche, não há criatura mais repulsiva do que esse animal de rebanho que nunca se pergunta o porquê e o para quê de sermos esse curto intervalo entre o nascer e o morrer.

¹³⁹ *Ibidem*, pp. 9-10.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 10.

¹⁴¹ NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. Tradução Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia De Bolso, 2009, “Primeira dissertação – ‘Bom e mau’, ‘bom e ruim’”, § 11.

¹⁴² *Ibidem*, § 13.

¹⁴³ *Ibidem*, § 11.

¹⁴⁴ *Ibidem*, § 12

3.2 O estado, a ilusão do eu e o filisteu da cultura

Nietzsche acusara o estado de se apropriar do sistema de ensino alemão “na medida em que quis o mais cedo possível atrair para si funcionários utilizáveis e assegurar, através de exames excessivamente rigorosos, de sua docilidade incondicional”¹⁴⁵. A docilidade incondicional em questão é a capacidade do estado em fazer coincidir seus interesses com cada um dos indivíduos:

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, a 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.¹⁴⁶

O estado, o pastor laico, o mistagogo da cultura, vale-se, para seu objetivo de reunir em si todo o necessário para se colocar como fim supremo da humanidade, da aplicação concomitante de duas orientações educacionais: a ampliação máxima da cultura e a sua redução e enfraquecimento. Quanto mais jovens sentados nos bancos escolares aprendendo uma profissão e quanto mais rápida sua instrução melhor. A questão não é ser contrário às escolas técnicas e à formação profissional. O problema é que, também o ginásio, idealizado para a formação do homem culto, sucumbiu à profissionalização. E de forma perspicaz, Nietzsche inverte a relação entre o ginásio (a educação básica) e a universidade. A força motriz da educação é o ginásio, e a universidade nada mais é do que a culminância de uma tendência iniciada no início da formação. O ginásio, visto como uma instituição cultural, deve, segundo Nietzsche, ter por tarefa essencial o cultivo do estudante na língua materna, ou seja, o domínio da língua materna ensinado como um organismo vivo possuidor de uma força vital capaz de criar o anelo que une o indivíduo a seu povo. Porém, é justamente uma tendência oposta que conduz a formação básica, o individualismo, o apelo à individualidade, ao “eu”. O ginásio se tornou o berço do ideal burguês, o berço da vida gregária, “pois, no fundo, esse ‘eu’ é igual a todos os outros ‘eus’ gregários”¹⁴⁷. Na percepção ingênua, essa nova demanda recaída sobre o ginásio, que consiste em tornar o aluno “autônomo o suficiente, em harmonia com a condição extraordinariamente livre, que é aquela de um estudante

¹⁴⁵ NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In *Escritos sobre a educação*, p. 69.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 73.

¹⁴⁷ DIAS, Rosa. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011, p. 104.

universitário”¹⁴⁸, é um engrandecimento do ginásio na medida em que se cria uma unidade entre a missão da educação básica e a universidade. Porém, essa ânsia por autonomia nada mais seria do que a possibilidade do jovem escolher a forma pela qual ele participará de um jogo de cartas marcadas. O estudante autônomo é visto por Nietzsche, em sua relação com o ensino oferecido na universidade, como um ouvido. Para explicar a curiosa relação, Nietzsche simula uma conversa com um estrangeiro interessado em saber mais sobre como essa relação se dá no sistema de ensino alemão:

‘De que modo o estudante está ligado à Universidade?’ [pergunta o estrangeiro] Nós respondemos: ‘pelo ouvido, como ouvinte’. O estrangeiro se espanta: ‘somente através dos ouvidos?’, pergunta ele novamente. – ‘Somente através dos ouvidos’, respondemos novamente” [...] Com bastante frequência, o estudante escreve enquanto ouve. Estes são os momentos em que está preso pelo cordão umbilical à Universidade.¹⁴⁹

Ser criado como um “eu” autônomo para na Universidade poder exercer a escolha do curso, das disciplinas, dos professores, das aulas em que quer ou não entrar, em nada muda sua relação com o dono do jogo, o Estado, “o atento vigia”, que, de vez em quando, lembra a todos os jogadores, “que ele é o objetivo, o fim e a quintessência destes estranhos procedimentos que são o falar e o ouvir”¹⁵⁰. Todas as escolhas são impossíveis de romper o cordão umbilical que une o estudante ao ensino universitário. Seja qual caminho trilhar, o estudante estará, em breve, pronto para, em exercendo sua profissão, conseguir o máximo possível de lucro e felicidade. Sendo assim, as duas máximas educacionais em voga naquela época, a saber, a despótica – “reconhecer o ponto forte de seus alunos e dirigir todas as energias, todas as forças e todo o raio de sol sobre este ponto, a fim de levar à maturidade e à fecundidade esta única virtude” – ou a democrática – “tire partido de todas as forças existentes, as cultive e faça reinar entre elas uma harmonia”¹⁵¹ nada mais são do que cartas marcadas no jogo da docilização do homem. As duas máximas são insuficientes para aquele que busca ser um legislador de si. A primeira, a despótica, não vê a vida em sua totalidade. Isso fica nítido na relação entre o erudito e a tirania que o impulso à verdade exerce sobre todos os âmbitos de sua vida ao ponto de essa força se tornar abstração inumana. Um bom exemplo para identificar como a educação despótica do impulso à verdade é letal ao erudito é

¹⁴⁸ NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In *Escritos sobre a educação*, p. 144.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 146.

¹⁵⁰ *Ibidem*, p.147.

¹⁵¹ *Ibidem*, p. 167.

a questão usada por Nietzsche para entender a relação: “medir a ciência com esta questão: o que é a ciência para nós?, e não: o que somos nós para a ciência?”¹⁵² A ciência e seu fiel servidor, o erudito, estão no centro da crítica empreendida por Nietzsche à educação de seu tempo. A visão teórica do mundo, que teve início em Sócrates, ganhou com Descartes sua formulação mais elaborada. A desconfiança da experiência como fonte de conhecimento é uma das principais marcas do pensamento moderno. O método surge como consolidação do caminho seguro rumo ao conhecimento verdadeiro. A experiência, enquanto sentido atribuído ao que somos e ao que nos acontece, e que faz com que possamos nos apropriar de nossa própria vida, é convertida em experimento. Segundo Larrosa,

A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las.¹⁵³

O conhecimento (aquilo que nos leva desde cedo aos bancos escolares e está no cerne da relação ensino-aprendizagem, aquilo que desde jovem aprendemos a fragmentar atribuindo nomes como, por exemplo, matemática, português e história, aquilo que mais tarde vai ganhar na universidade o nome de um curso/profissão, aquilo que hoje, em meio a uma pandemia, sai direto dos laboratórios para ganhar algum tipo de “sentido” ao determinar as diretrizes das políticas públicas para o enfrentamento da crise sanitária e, concomitantemente, ocupa a primeira página dos jornais mundo a fora, aquilo que hoje nos arrasta por uma infundável formação) se tornou um acúmulo progressivo “de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem”. Essa situação é chamada por Larrosa de paradoxal, pois, ao separarmos o conhecimento da existência humana, produz-se

Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a. A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se.¹⁵⁴

A ciência moderna fez do mundo um lugar pobre, a visão teórica de mundo busca uma espécie de pasteurização da vida e da nossa existência. Nossa experiência de mundo é

¹⁵² DIAS, Rosa. *Nietzsche educador*, p. 87.

¹⁵³ LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*, p. 33.

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 34.

objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida em experimento. São claras as pretensões de universalidade, o que anula a força criadora humana.

No caso da educação democrática, todas as forças são cultivadas na mesma proporção em função do gregarismo, ou seja, não se trata de cultivar o homem em sua totalidade, mas fazer com que em todos os domínios da vida, suas forças estejam em harmonia com o rebanho. A suposta harmonia que pauta essa tendência não é alcançada pelo indivíduo e, sim, imposta pelo ideal do homem médio. Ambas são vias diferentes que culminam no mesmo destino: um homem domesticado e integrado ao rebanho devido à adequação dos valores e ao conformismo.

A primeira *Extemporânea*, David Strauss, *o confessor e o escritor*, pode ser lida como o inventário de uma das maneiras de ser do homem gregário: o filisteu da cultura. Ele é o homem burguês, produto dessa educação democrática promovida pelo estado:

ele se depara em todos os lugares com pessoas cultivadas ao seu tipo, e com todas as instituições públicas, estabelecimentos de ensino, instituições culturais e artísticas estão organizadas para suas necessidades, então ele carrega também consigo para onde vai o sentimento triunfalista de ser o digno representante da cultura alemã atual [...] ele encontra características semelhantes a suas em toda a parte e, em especial, em todo ‘homem instruído’ e, assim, infere da característica homogênea de todas as pessoas cultivadas uma unidade de estilo da formação alemã [...] em torno de si ele nota necessidades semelhantes e opiniões iguais; por onde que ele ande é envolvido imediatamente pelo laço de uma silenciosa convenção sobre as coisas [...] tornou-se sistemático e foi elevado à condição de dominante.¹⁵⁵

O filisteu da cultura vive da herança cultural. Acredita que diante da grandeza das obras realizadas no passado não há mais o que buscar, “nós já temos os ‘clássicos’, não somente o fundamento está lançado, como também a casa já está erguida sobre ele – nós mesmos somos a casa. Com isso o filisteu da cultura aponta para a própria frente”¹⁵⁶. Sua formação é uma homenagem ao passado, o oposto do intempestivo. Eles se colocam à margem da história e dos acontecimentos. Querem conhecer para não ter mais o que buscar. O ensino precisa vir ao encontro da vida cômoda. Por isso, transformam o saber em disciplinas históricas. A finalidade da sua formação é própria à vida gregária. Nada pode se colocar acima da “‘seriedade da vida’, vale dizer, o emprego, os negócios, bem como mulher e filho; e em um derradeiro lugar fica, sem dúvida, tudo o que diz respeito à cultura”¹⁵⁷. Sua resposta

¹⁵⁵ NIETZSCHE, Friedrich. *David Strauss, o confessor e o escritor*. pp. 12-13.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 15.

¹⁵⁷ *Ibidem*, p. 19.

à pergunta *por que vives?* é um amontoado de valores perdidos que tem no modo de existir do filisteu da cultura uma restauração.

3.3 O erudito, a visão teórica do mundo e o conhecimento especializado (fragmentado) do mundo

A boca, a partir da qual o ouvido estabeleceu sua relação com a universidade, é destacada por Nietzsche, em suas conferências, como o erudito e a perversa relação entre o conhecimento e o ensino. Segundo nosso filósofo, a ciência estabeleceu um vampirismo na exploração do homem a partir da divisão do trabalho, ou seja,

se na sua especialidade ele está acima do *vulgus*, para tudo mais, quer dizer, para tudo que é importante, não se mostra diferente desse. Assim, o erudito, exclusivamente especializado, se parece com um operário de fábrica que, durante toda sua vida, não faz senão fabricar certo parafuso ou certo cabo para uma ferramenta ou uma máquina determinada, tarefa na qual ele atinge, é preciso dizer, uma incrível virtuosidade.¹⁵⁸

A avidez pelo conhecimento é sua principal característica. Tanto o erudito como o filisteu da cultura são homens formados por uma única lente de aumento, sua especialização pautada pela fé inabalável na razão. Enquanto Nietzsche pode, através de suas muitas lentes de aumento tomar para si a tarefa de enxergar o mundo em sua totalidade, ambos, o erudito e filisteu da cultura, só veem pedaços de realidade. Sua frieza e pobreza de sentimentos fazem dele uma toupeira da realidade que, sem nenhuma vertigem, se lança em vivisseções. Essa sua avidez pelo conhecimento, sua busca pela verdade, pelo novo e raro é, no entanto, uma roupagem que esconde sua personalidade arraigada no habitual. Sua vontade de verdade serve apenas seus próprios interesses, pois são verdades que o colocam em alinhamento com o governo vigente e a igreja. Ou seja, por mais vivisseções que faça, todas revelam o habitual. Além disso, há o ódio a filosofia. Ela pode desviá-los dos problemas simples e suas verdades habituais fazendo com que sua frieza desmorone com o fremito do coração. Segundo Nietzsche, o erudito “possui sem saber uma norma para o grau de sagacidade permitido; o que ultrapassa este nível é revogado com dúvida, e se serve disso quase como motivo de suspeita contra a simplicidade”¹⁵⁹ A filosofia e suas questões ligadas ao sentido da existência manchariam de sangue a pretensa neutralidade científica. O clã dos eruditos mantém uma

¹⁵⁸ *Idem. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino.* In *Escritos sobre a educação*, p. 75.

¹⁵⁹ *Idem. Schopenhauer educador.* In *Escritos sobre a educação*, p. 227.

fidelidade aos seus mestres e educadores, pois são seres que não conseguem caminhar sozinhos. Se estão aonde chegaram, foi graças à mimética em relação ao mestre. Há ainda o medo do tédio e o vínculo insolúvel com a rotina de trabalho. O tédio é assustador pois não há nenhum outro porto seguro pala além da sua especialidade. E é sua especialização que garante seu ganha-pão, títulos, honras e sua vaidade.

Esses grandes educadores do filisteu da cultura “pensam mais na ciência do que na humanidade”¹⁶⁰ e transformam a educação em uma “abstração inumana”¹⁶¹. Nietzsche, no início da segunda *Extemporânea, Sobre a utilidade e a desvantagem da história para vida*, retoma Goethe para expressar essa relação: “Aliás, odeio tudo aquilo que apenas me instrui sem aumentar ou estimular diretamente minha ação”¹⁶². Enquanto professor e filólogo clássico, ele deu, como vimos, à sua atividade que, em certo sentido, tem a própria história como objeto de estudo, a marca da intempestividade. Nietzsche lança mão de sua própria vivência e superação do “que há de perigoso, de corrosivo e contaminador da vida em nossa maneira de se fazer ciência”¹⁶³, ou seja, “‘o sentido histórico’ de que tanto se orgulha esse século foi pela primeira vez reconhecido como doença, típico sinal de declínio”¹⁶⁴. Usando a vida como medida, pesa na balança o sentido histórico. Não se trata de uma condenação, mas, como o próprio título diz, é preciso saber até que ponto o saber histórico é útil ou nocivo à vida. A crítica é dirigida ao uso desmesurado da ciência histórica no qual o filósofo reconhece um adoecimento: “todos nós padecemos de uma febre histórica devastadora e devemos, ao menos, reconhecer que dela padecemos”¹⁶⁵. Para Nietzsche, precisamos da história para a vida e para a ação, e é justamente o uso oposto que o erudito faz dela na educação da juventude alemã.

3.4 Os pilares metafísicos da educação

Após apontar, logo nas primeiras linhas de *Schopenhauer educador*, o problema da educação como uma disputa entre a formação do homem para o rebanho e sua busca por singularidade, Nietzsche, ao longo do escrito, aponta o que sustentaria a educação do animal de rebanho. A crítica é dirigida justamente à metafísica inaugurada por Sócrates. Segundo Nietzsche, a educação de seu tempo repousa sobre três pilares metafísicos. O primeiro é a

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 168.

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 169.

¹⁶² *Idem. Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida*, p. 29.

¹⁶³ *Idem*, Friedrich. *Ecce homo*, “As extemporâneas”, § 1.

¹⁶⁴ *Ibidem*.

¹⁶⁵ *Idem, Sobre a utilidade e a desvantagem da história para vida*, p. 31.

finalidade; a educação a ser combatida sempre pressupõe um objetivo fundamentalmente teleológico. Sim, formar o cidadão, o trabalhador, o consumidor, o homem culto, são fins que escapam ao processo em si, não são criados durante o processo, mas são ditados por algo externo, o estado, o mercado, a ciência e sua invenção da noção de progresso, para usar os exemplos dados por Nietzsche na obra. O segundo pilar é a necessidade de um ponto fixo, um substrato imutável que atravessa todo o processo de educação. O sujeito e o individualismo são a pressuposição moderna desse ponto fixo. Em Platão, por exemplo, é a alma que ocupa esse lugar. A universalidade do que é ensinado é o terceiro pilar. A legitimidade do conhecimento é sustentada por seu caráter imutável, atemporal, ou seja, a verdade enquanto universal abstrato.

3.5 O nascimento do gênio e as questões filosóficas ligadas ao sentido da existência

A modernidade fez do filósofo um “andarilho solitário e ocasional a mover-se furtivamente no mais hostil dos ambientes, ou, então, é aquele que abre caminho com punhos cerrados”¹⁶⁶. Schopenhauer foi o andarilho que conseguiu novamente avistar o fundo do rio e não viu Deus. Portanto, nenhuma ordenação moral do mundo ou valores absolutos. Sendo assim, Nietzsche o toma como exemplo capaz de educá-lo em função de valores superiores aos vigentes. Essa relação não é aleatória, mas pensada a partir da finalidade de toda cultura: a criação do gênio - “o exemplar individual superior, o mais incomum, o mais poderoso, o mais complexo, o mais fecundo”¹⁶⁷-, na medida em que ele é responsável por emitir o juízo acerca do valor da existência: “qual é então o valor da vida em geral?”¹⁶⁸. O seu nascimento não depende da cultura na qual ele cresce: “a natureza joga o filósofo [ou o artista] como uma flecha no meio dos homens, mas espera que a flecha venha a se cravar em algum ponto”¹⁶⁹. Ele é parte do plano metafísico da natureza que, “ao engendrar o filósofo e o artista, ela quisesse tornar a existência inteligível e significativa para os homens, isto é certo, pois ela aspira à sua própria redenção”¹⁷⁰. Para Nietzsche e sua metafísica do artista, “só como *fenômeno estético* podem a existência e o mundo *justificar-se* eternamente”¹⁷¹. Não é por trás

¹⁶⁶ *Idem. A filosofia na era trágica dos gregos*, p. 36.

¹⁶⁷ *Idem. Schopenhauer educador*. In: *Escritos sobre a educação*, p. 213.

¹⁶⁸ *Ibidem*, p. 188.

¹⁶⁹ *Ibidem*, p. 235.

¹⁷⁰ *Ibidem*, p. 234.

¹⁷¹ *Idem. O Nascimento da Tragédia*. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, § 5.

do mundo aparente, como o fez Sócrates, escavando o enigma do mundo para descobrir sua essência, seu fundamento e, desse lugar, afirmar a existência de um mundo mais belo e bom.

Essa é a exigência que recai sobre o gênio e sobre toda grande filosofia para que o fim metafísico da natureza seja alcançado. O problema é que os preconceitos enraizados pela educação quanto à finalidade da sociedade oferecem enorme resistência ao cultivo do gênio. Trata-se de uma luta por novos valores e isso exige ação. É preciso: “hostilidade com relação às influências, aos hábitos, às leis, às instituições nas quais ele não reconheça seu objetivo: o engendramento do gênio”¹⁷². Schopenhauer foi uma dessas flechas da natureza que, mesmo diante de todos os perigos oferecidos por sua época, colocou-se “diante da imagem da vida como diante de uma totalidade, para interpretá-la como totalidade”¹⁷³ cumprindo a exigência de toda grande filosofia. Ao afirmar a si mesmo, compreender sua miséria, suas necessidades e aprender a conhecer os remédios e as consolações, afirmou a vida em sua plenitude.

Dessa maneira Nietzsche buscou entender a história dos pré-socráticos destacando dos primeiros sistemas filosóficos vindos até nós pela letra fria da doxografia seu *pedaço de personalidade*, ou seja, colocou a questão sobre a origem do filosofar a partir da maneira de viver dos *grandes homens*. Pois, sendo a maneira de viver de cada pensador o solo de seu filosofar, era possível, segundo Nietzsche, a partir da vegetação que ali crescesse, ou seja, seu sistema filosófico, inferir o tipo de solo. A doxografia, uma pequena parte dessa vegetação, seria o caminho para o essencial: o modo de vida que deu origem à filosofia.

3.6 A educação e o par sentido/experiência

Apesar das críticas às instituições de ensino feitas por Nietzsche serem dirigidas à realidade alemã da sua época, o que faz com que haja traços bem específicos, acreditamos que boa parte dessas críticas possuem grande atualidade. Um dos fatores que contribui para essa potência das reflexões nietzschianas sobre a educação está no momento crucial por ele vivido. As tendências pedagógicas cunhadas na modernidade europeia se tornaram critérios de políticas educacionais mundo afora, inclusive, no Brasil. Outro fator determinante é que, ao seu modo, Nietzsche, ao problematizar a educação de seu tempo, nos remeteu à ideia do nascimento do gênio e, conseqüentemente, a relação entre nascimento e educação.

Gostaria de caminhar um pouco em direção à insolúvel relação entre nascimento e educação. Larrosa, com muita perspicácia, se vale das palavras de Hannah Arendt para nos

¹⁷² *Idem*. Schopenhauer educador. In Escritos sobre a educação, p. 215.

¹⁷³ *Ibidem*, p. 183.

alertar que por ser simples de entender essa relação entre nascimento e educação passamos imediatamente sobre ela sem nos demoramos: “a educação tem a ver com o nascimento, com o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo”¹⁷⁴. O gênio é aquele capaz de um novo começo, aquele que, em um mundo repleto de “eus” idênticos e felizes pelo motivo de contemplarem o mundo como um espelho, é capaz de criar novos valores. Sua possibilidade repousa sobre uma das temporalidades do nascimento que lança no mundo

algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios [...] uma origem absoluta, um verdadeiro início [...] o instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início¹⁷⁵.

Por outro lado, “Sua extrema simplicidade [o gênio ou qualquer recém-nascido] torna absoluto nosso saber, que nele não encontra nenhum obstáculo. Podemos, sem nenhuma resistência, projetar nele nossos desejos, nossos projetos, nossas expectativas, nossas dúvidas e nossos fantasmas”¹⁷⁶. Entre essas duas temporalidades do nascimento está a educação enquanto

o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se a disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa.¹⁷⁷

Parafraseando Sílvio Gallo perguntamos: O que teria Nietzsche a dizer à educação, enquanto campo de produção de saberes? Ou melhor, o que é possível ser dito sobre educação, a partir de Nietzsche?¹⁷⁸ Em primeiro lugar é importante ressaltar que Nietzsche não é um filósofo pobre filosoficamente, ele não se refugiou em uma reflexão “sobre” a educação. Segundo Deleuze,

¹⁷⁴ LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autentica, 2015, p. 186.

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 187.

¹⁷⁶ *Ibidem*, pp. 186-187.

¹⁷⁷ *Ibidem*, p. 188.

¹⁷⁸ Refiro-me ao seguinte trecho: “O que teria Deleuze a dizer à educação, enquanto campo de *produção* de saberes? Ou melhor, o que é possível ser dito sobre educação, a partir de Deleuze?” localizado em: GALLO, Sílvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 63.

Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão ‘sobre’... Se ela nada cria, o que poderia, senão refletir sobre? [...] De fato, o que importa é retirar do filósofo o direito à reflexão sobre. O filósofo é criador, ele não é reflexivo.¹⁷⁹

Não se trata de usar a filosofia para refletir sobre a educação ou esperar da filosofia que ela forneça os fundamentos sobre os quais as práticas educativas devam se sustentar. Nietzsche, ao criar uma relação intempestiva com seu tempo, uniu acontecimento e personalidade. Havia uma intimidade com os problemas educacionais, ele era por estes tocado. Sua pele foi a superfície pela qual se passavam os acontecimentos. Seus escritos voltados para a educação não são uma exegese da doxografia educacional da modernidade. Há um nítido combate diante da pedagogia, algo muito mais abrangente, pois

Os problemas de que trata a filosofia, suscitados pela educação, não são exclusivamente educacionais, mas muito mais abrangentes; se não fosse assim, teríamos novamente a filosofia da educação como uma ‘reflexão sobre a educação’. Dessa maneira, o filósofo da educação é, antes de qualquer coisa, filósofo. É um pensador, um criador de conceitos que dão consistência a acontecimentos no campo educacional, sem perder a infinitude do caos no qual mergulha, já que é esse infinito o que permite a criatividade, que permite que conceitos sempre novos possam brotar no plano da imanência.¹⁸⁰

Com o intuito de ressaltar essa dimensão do encontro entre Nietzsche e os problemas educacionais, vamos, com a ajuda de Larrosa, “pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*”, pois o pensar não se reduz ao “‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”¹⁸¹. Sendo assim, Nietzsche torna-se nosso instrumento de trabalho pois, ao invés

de pensar o que ele disse, importa acima de tudo pensar como ele. Ler Nietzsche não é entrar num palácio de ideias, porém iniciar-se num questionário, habituar-se com uma tópica cuja riqueza e sutileza logo tornam irrisórias as ‘convicções’ que satisfazem as ideologias correntes.¹⁸²

¹⁷⁹ DELEUZE, Gilles. *Conversações*, p. 156.

¹⁸⁰ GALLO, Sívio. *Deleuze e a educação*, p 69.

¹⁸¹ LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Tradução Cristiana Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, pp. 16-17.

¹⁸² LEBRUN, Gérard. *Passeios ao léu*. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 38.

Como operar esse par *experiência/sentido* em Nietzsche? Quais são as possibilidades do par *experiência/sentido* no campo pedagógico? Como pensá-lo junto a Nietzsche para, tornando irrisórias as convicções das ideologias que sustentam as práticas educativas, vislumbrar um horizonte de novas possibilidades?

Palavras, criar palavras: intempestivo, andarilho, filósofo guerreiro, contemporâneo... Isso não é mero palavrório. Criar palavras (ou proibir, criticar) é como, nós, viventes dotados de palavra¹⁸³ damos sentido ao que somos e ao que nos acontece. Quando criamos palavras para nomear nossa relação com o mundo, não se trata de uma mera questão terminológica. Trata-se do sentido ou sem sentido do mundo e da nossa existência. Gostaria de fazer avançar as palavras acima sobre a educação. Ao adotar o par de palavras *experiência/sentido*, Larrosa parece que, assim como Agamben ao se preocupar em ser contemporâneo dos textos e autores sobre os quais se debruça, pretende, e assim como Nietzsche, afirmar sua intempestividade como um lugar singular para se relacionar e pensar o presente, buscar um outro lugar, uma outra possibilidade de relação e pensamento com a educação. Não à toa, antes de lançar mão das palavras escolhidas para nomear o seu lugar, Larrosa deixa claro que busca evitar dois lugares comuns e opostos ocupados por aqueles que se propõem, como ele, pensar a educação. Os dois lugares são nomeados com um par de palavras cada um deles: o par *ciência/técnica* (perspectiva positiva e retificadora) e o par *teoria/prática* (perspectiva política e crítica). Trata-se dos dois balaios de gato da educação vista como campo de saberes.

3.6.1 O gênio como sujeito da experiência

Em três momentos e em obras distintas vimos Nietzsche apresentar o problema do sentido da existência aludindo-o a uma ideia de travessia. Em sua primeira obra, nos deparamos com um barqueiro sentado confiante em seu frágil bote em meio à imensidão de

¹⁸³ Nesse trecho acompanhamos a seguinte reflexão de Larrosa: “Todo mundo sabe que Aristóteles definiu o homem como *zôon lógon échon*. A tradução desta expressão, porém, é muito mais ‘vivente dotado de palavra’ do que ‘animal dotado de razão’ ou ‘animal racional’. Se há uma tradução que realmente trai, no pior sentido da palavra, é justamente traduzir *logos* por *ratio*. E a transformação de *zôon*, vivente, em animal. O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, as atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos”. A passagem encontra-se em *Tremores: escritos sobre a experiência*, p. 17.

um mar enfurecido, imagem recuperada por ele de O mundo como vontade e como representação de Schopenhauer. Em seu curso sobre os filósofos pré-socráticos a existência é apresentada como um rio caudaloso diante de dois andarilhos que, por modos opostos, buscam atravessá-lo. Um dos andarilhos aguarda na margem por um fundamento firme que possa suportá-lo em meio à correnteza que tudo arrasta. O outro, sem receio de terminar no fundo do leito do rio, salta sobre as pedras que são reviradas pelas águas. E, em *Schopenhauer educador*, mais uma vez a existência se mostra como a transposição de um fluxo sobre o qual não há caminho predeterminado a seguir ou alguém que possa por nós atravessá-lo. A ideia de travessia nos três casos é associada à necessidade de sentido.

Ao se valer do par *experiência/sentido* para pensar a educação a partir de um outro lugar, Larrosa explora o que a etimologia da palavra experiência poderia nos ensinar. Sua origem é o latim *experiri*, provar (experimental). O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. O radical indo-europeu é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. O grego é repleto de palavras derivadas dessa raiz como, por exemplo, *peirô* (atravessar) e *peraô*, passar através. Em português, a palavra pirata contém esse *per* grego de travessia. O pirata, o barqueiro, o andarilho ou qualquer um “que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”¹⁸⁴ faz jus ao *ex* da existência que é compartilhado com as palavras exterior, estrangeiro, estranho. Dessa forma, a etimologia apresentada por Larrosa e por nós recolada para o jogo nessa relação com o pensamento nietzschiano nos conduz novamente à associação feita por Nietzsche entre travessia e existência, porque “A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas simplesmente que ‘ex-iste’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente”¹⁸⁵. Sem se referir a Nietzsche em momento algum do texto, mas com o intuito de seguir sua reflexão junto a Heidegger, Larrosa nos remete à palavra alemã para experiência, *Erfahrung*. Ela contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. O que leva Larrosa a concluir que tanto nas línguas latinas como nas línguas germânicas a palavra experiência guarda em seu significado uma relação intrínseca entre travessia e perigo. O que caracteriza esse sujeito da experiência? Ao invés de, como Larrosa, seguir essa reflexão sobre a experiência junto a Heidegger, vamos seguir junto à noção de intempestivo proposta por Nietzsche como um lugar de experimentação do mundo. Não haveria uma estreita

¹⁸⁴ LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*, p. 26.

¹⁸⁵ *Ibidem*, p. 27.

aproximação entre esse par *experiência/sentido* e a intempestividade, esse lugar habitado por Nietzsche na relação com sua época?

No capítulo anterior, estabelecemos um vínculo entre intempestividade, acontecimento e pessoalidade. Nietzsche foi um pensador que se colocou diante das suas questões de forma pessoal, elas nutriam sua felicidade e sua miséria. Não havia algo como a razão, ou, repetindo suas palavras, não havia entre ele e seus problemas os *tentáculos da fria e curiosa reflexão* para cindi-los em dois, sendo possível identificar o sujeito do conhecimento e o objeto (o problema) a ser conhecido. O que Nietzsche comunica em sua obra enquanto conhecimento são suas vivências, suas superações. Para ele, escrever sobre qualquer outra coisa é tagarelice. Se escrevo, diria Nietzsche, é porque vivi e sobrevivi. Trata-se de comunicar uma experiência. O que é (pode) a experiência? “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”¹⁸⁶ nos diz Larrosa. Não se trata de verificação ou constatação do mundo. Não se trata do mundo e sua cara legível com uma série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade,

o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece feta de algum modo, produz alguns afetos [...] um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. [...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.¹⁸⁷

Parece haver uma afinação entre Nietzsche e Larrosa. Poderia Larrosa nos perguntar: é possível uma educação baseada na nossa experiência de mundo, uma experiência de mundo singular, subjetiva, pessoal, contingente e não separada do indivíduo concreto em quem encarna, portanto, uma experiência de mundo que se remete a uma forma humana singular de estar no mundo? Segundo ele, há na experiência o componente fundamental da educação pleiteada por Nietzsche, a sua capacidade de formação ou de transformação: “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”¹⁸⁸. Não se trata de uma educação focada no ensino-aprendizagem onde o conhecimento é reduzido à ciência e à tecnologia, a uma mercadoria sujeita à circulação acelerada, ou seja, a uma apropriação utilitarista da formação humana que tem como fiadores a ciência moderna, a sociedade capitalista e o estilo de vida burguês.

¹⁸⁶ *Ibidem*, p. 18

¹⁸⁷ *Ibidem*, p. 27.

¹⁸⁸ *Ibidem*, p. 28.

Nietzsche concordaria com Larrosa que, em oposição ao gregarismo, à vida desprovida de sentido, é preciso afirmar uma educação na qual “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”¹⁸⁹, pois “ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”¹⁹⁰? Ou isso seria incompatível com a recomendação de Nietzsche aos que querem se educar, a saber, buscar um modelo para imitar? Como vimos, o modelo de Nietzsche foi seu único mestre, Schopenhauer. Os desavisados poderiam acusar Nietzsche de ingerir seu próprio veneno. É o filisteu da cultura o homem que imita por excelência e com isso assiste a vida como um espectador através do pensamento alheio. Porém, o que Nietzsche propõe é justamente o oposto:

Não se trata de repetir passivamente o modelo, mas de encontrar o que tornou possível sua criação [...] imitar o modelo quer dizer mimetizar sua força criadora e transformadora. O exemplo é um estímulo para a ação e para uma nova configuração. É interessante notar que, com a concepção de imitação criadora – imitar não o pensamento contido no sistema, mas a atividade criadora que produziu o pensamento.¹⁹¹

Nietzsche não repete o seu modelo de educador, mas se valendo do exemplo de vida por ele legado, nosso filósofo pôde se conhecer um pouco melhor. E isso está ligado à força criadora e transformadora oriunda da filosofia de Schopenhauer, à busca por uma resposta à nossa enigmática existência. É assim que Nietzsche busca recuperar uma educação que considera a experiência e o saber que dela deriva como forma de lidar com as consequências do niilismo. Há uma frase de Larrosa que define bem a posição de *Nietzsche educador*: “No saber da experiência não se trata da verdade do que as coisas são, mas do sentido ou sem-sentido do que nos acontece”.¹⁹²

¹⁸⁹ *Ibidem*, p. 33.

¹⁹⁰ *Ibidem*, p. 32.

¹⁹¹ DIAS, Rosa. *Nietzsche educador*, p. 76.

¹⁹² LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*, p. 32.

CONCLUSÃO

Nossa pesquisa se mostra em seu final como o início de uma nova travessia. A influência de Schopenhauer, o único mestre de Nietzsche, foi nosso ponto de partida para nos situarmos nessa relação entre o pensamento nietzschiano e a educação iniciada no primeiro capítulo. A admiração nutrida por Nietzsche pelo exemplo de vida legado por seu mestre reverberou até sua última obra, *Ecce homo*. E foi desse relato retrodatado que começamos a remontar não só essa relação do jovem Nietzsche com seu mestre como também a pensar de forma mais abrangente a relação de Nietzsche com a educação de seu tempo. “Nietzsche educador”, expressão atribuída por Nietzsche a si mesmo em *Ecce homo*, foi um autêntico filósofo da educação. Ele percebeu que os problemas que vivenciou nas instituições, primeiro como aluno e depois como professor, não eram exclusivamente educacionais. Buscamos mostrar que essa percepção filosófica aguçada, é fruto do modo como ele interpretou a resposta dada por Schopenhauer à tarefa da verdadeira filosofia: a busca por uma resposta à nossa enigmática existência. O pessimismo de Schopenhauer, oriundo de sua constatação do sem-sentido da existência, é lido por Nietzsche não como uma resposta ao enigma da existência, mas como o retorno da terrível questão sobre o sentido da existência, o que o torna, aos olhos de Nietzsche, o primeiro filósofo alemão a tornar indiscutível a profanidade da existência. Nietzsche transformou a questão do valor da existência numa ideia fundamental: a vida tornou-se o seu *a priori*. Sendo assim, tanto para Schopenhauer quanto para Nietzsche o que está em jogo quando pensamos filosoficamente a educação é o terrível e grave problema do sentido da existência. Isso fez com que a relação estabelecida por Nietzsche entre filosofia e educação orbitasse em torno dessa terrível e grave questão: *por que vives?* Os problemas educacionais nessa perspectiva de abordagem não são meramente objetos de estudo disponíveis para serem transformados em constatações dos especialistas em educação, mas modos de existência que enfrentam o sem-sentido da vida de maneiras opostas: de um lado, o modo de ser do gregarismo, do outro, o modo de ser capaz de criar valores.

No segundo capítulo, buscamos relacionar o modo de filosofar assumido pelo jovem Nietzsche, a intempestividade, como sua tomada de posição diante do enfrentamento de um dos principais sustentáculos da vida gregária: as intuições de ensino. Como a marca mais profunda do pensamento europeu é o processo de desvalorização dos valores, as instituições de ensino modernas tornam-se mais um lugar onde os homens são responsabilizados, julgados e castigados em função da necessidade de restaurar os valores perdidos que dão coesão ao gregarismo. Nelas, ignoram-se as questões filosóficas relacionadas ao sentido da existência e

se reproduz a cultura e os valores da modernidade, vistos por Nietzsche como ápice da barbárie e da mediocridade, como tentativa de restaurar os valores perdidos. As convenções, costumes e opiniões correntes nos adequam ao conformismo. Não há questão filosófica alguma sobre o sentido da existência que possa emergir da vida cômoda do gregarismo. Com a ajuda das reflexões de Agamben, foi possível perceber a intempestividade como um modo singular que Nietzsche encontrou para habitar sua época: a distância (o modo de ser do andarilho) e o enfrentamento (o modo de ser do filósofo guerreiro). Ou melhor, a intempestividade foi sua resposta ao enigma da existência. Resposta essa que transformou o passado e o futuro em seu tempo, possibilitando a Nietzsche ir às origens gregas do problema enfrentado: a oposição entre a consideração teórica e a consideração trágica do mundo. A metafísica, em sua primeira obra, aparece como a marca do modo de ser do homem ocidental. Consequentemente, ela foi por nós apresentada, como a marca das instituições de ensino e da vida gregária.

Se Nietzsche transforma essa disputa em uma busca por uma verdadeira emancipação - *Sê tu mesmo* -, restou a nós, no terceiro capítulo, explorar os dois lados que compõem o campo de batalha do nosso filósofo guerreiro: de um lado, aqueles que educam o homem para que ele se torne o que não é, e, de outro, os que educam o homem para que ele se torne o que é. A ciência, o erudito, o estado, os interesses econômicos e o liberalismo fazem da educação do homem o berço do ideal burguês, o berço da vida gregária. Nietzsche, ao criar uma relação intempestiva com seu tempo, uniu acontecimento e pessoalidade. Havia uma intimidade com os problemas educacionais, ele era por estes tocado. Seus escritos voltados para a educação não são uma exegese da doxografia educacional da modernidade. Nietzsche foi um pensador que se colocou diante das suas questões de forma pessoal, elas nutriam sua felicidade e sua miséria. O que Nietzsche comunica em sua obra enquanto conhecimento são suas vivências, suas superações. Trata-se de comunicar uma experiência. Não se trata de uma educação focada no ensino-aprendizagem onde o conhecimento é reduzido à ciência e à tecnologia, a uma mercadoria sujeita à circulação acelerada, ou seja, a uma apropriação utilitarista da formação humana que tem como fiadores a ciência moderna, a sociedade capitalista e o estilo de vida burguês. Nietzsche e Larrosa, filósofo que nos ajudou em nesse terceiro capítulo a pensar junto a Nietzsche, apostam que, em oposição ao gregarismo, à vida desprovida de sentido, é preciso afirmar uma educação na qual a experiência e o saber que dela derivam são o que nos permitem apropriar-nos de nossa própria vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

BONACCINI Juan A. **Nietzsche e o idealismo alemão**. In Cadernos Nietzsche, Vol. 28, 2011.

BRUM, João Thomaz. **O pessimismo e suas vontades: Schopenhauer e Nietzsche**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

CONSTÂNCIO, João. **O “enigma do mundo” e o “problema da existência”:** notas sobre a interpretação nietzscheana do pensamento de Schopenhauer. In Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea. Brasília, vol 4, nº 1, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DIAS, Rosa. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 1993.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autentica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Tradução Cristiana Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LEBRUN, Gérard. **Passeios ao léu**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a Verdade**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MARTON, Scarlett. *Distância e combate: a (in) atualidade do filósofo*. In **Nietzsche e a arte de decifrar enigmas: treze conferências europeias**, Loyola, 2014.

MOURA, Carlos Alberto. **Nietzsche: Civilização e cultura**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Filosofia na era trágica dos gregos**. Tradução de J. Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Vontade de poder**. Tradução de Francisco José Dias de Moraes e Marcos Sinésio Pereira Fernandes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **David Strauss, o devoto e o escritor**. Tradução de Antônio Edmilson Paschoal. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia De Bolso, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Gaia ciência**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de bolso, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. Tradução Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia De Bolso, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano II**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **O anticristo**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. Schopenhauer educador. In **Escritos sobre a educação**. Trad. Noéli C. de M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Edições Loyola e Editora PUC-Rio, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida**. Tradução de André Itaparica. São Paulo: Hedra, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In **Escritos sobre a educação**. Trad. Noéli C. de M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Edições Loyola e Editora PUC-Rio, 2012.

GIACÓIA, Oswaldo. *Sobre tornar-se o que se é*. In **Schopenhauer e o idealismo alemão**. Org. João Carlos Salles. Salvador: Quarteto Editora, 2004.

PELBART, Peter Pál. Travessias do Niilismo. In: **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**, DP&A editora, pp. 205-228, 2006.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**, Tomos I e II. Trad. Jair Barboza. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia Universitária**. Tradução: Maria Lúcia Cacciola e Márcio Suzuki. São Paulo: Editora e Livraria Polis, 1991.

SOBRINHO, Noéli Correia de Melo. *A pedagogia de Nietzsche*. In **Escritos sobre a educação**. Rio de Janeiro: Edições Loyola e Editora PUC-Rio, 2012.

VATTIMO, Gianni. **O sujeito e a máscara**. Petrópolis: Vozes, 2017.

VOLPI, Franco. **Nilismo**. São Paulo: edições Loyola, 1999.

WOTLING, Patrick. **Nietzsche e o problema da civilização**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2013.