

# A educação em Nietzsche e o enfrentamento das totalidades

## *Education in Nietzsche and the facing of totalities*

LÚCIA SCHNEIDER HARDT\*



**RESUMO** – O texto intenta investigar a categoria do “todo” no campo da educação como um conceito a ser compreendido em Nietzsche. Esse todo, no caso da educação, implica enfrentar o otimismo pedagógico que está ligado a uma supervalorização da proteção, do cuidado, do psicologismo e de processos compensatórios. Qualquer que seja a metanarrativa pedagógica, fica presente um pensamento dicotômico que sobrevive definindo opostos e estabelecendo procedimentos para abrigar uma verdade compreendida como a mais adequada. Trata-se de uma racionalidade comprometida com a redenção e o idealismo. Nega a dimensão estético-trágica do conhecimento e dos processos formativos quando absolutiza uma perspectiva e um itinerário de aprendizagem. O artigo, por meio de um teórico polêmico, visa a problematizar esta abordagem trazendo elementos para pensar a formação considerando outras variáveis tais como o rigor, a excelência, a aridez dos processos, a peleja.

**Palavras-chave** – Educação. Otimismo pedagógico. Totalidades. Formação. Dimensão estético-trágica.

**ABSTRACT** – This text intends to investigate the category of the “whole” in the educational field as a concept to be understood in Nietzsche. This “whole”, in the case of education, implies facing the pedagogic optimism connected to a overvaluation of protection, care, psychologism and compensatory processes. Whatever the pedagogic metanarrative, there is a dichotomic thought that survives through the definition of opposites, establishing procedures to capture a truth understood as more adequate. It relates to a rationality compromised with redemption and idealism. It negates the aesthetic-strategic dimension of knowledge and the formation processes while absolute one single perspective and learning itinerary. Through the discussing of a polemic theoretician, we intend to problematize such a perspective by presenting elements to think of formation, considering other aspects such as rigor excellence, the aridity of processes, the quarrel.

**Keywords** - Education. Pedagogic optimism. Totalities. Formation. Aesthetic-tragic dimension.

## INTRODUÇÃO

Nietzsche encanta e ao mesmo tempo desencanta. Vários são os motivos, considerando sua filosofia feita a marteladas. Um dos seus ataques mais expressivos está em relação ao lugar e ao valor que as totalidades tomam nos contextos da modernidade. Perder respeito pelo Todo é uma expressão do autor e implica aversão às metanarrativas em função do desejo de serem claras, objetivas, explicativas, justificáveis plenamente. Por ironia, essa oposição lhe valeu o título de pensador com perfil aristocrático, e por isso rejeitado por alguns meios democráticos e avessos às vozes contrárias aos tons

coletivos, ditos solidários e afinados pela igualdade e justiça.

O texto tem como propósito refletir sobre o campo da educação a partir da filosofia de Nietzsche, considerando suas marteladas contra as totalidades. Segundo Silva (2011, p. 117-118), a história da educação brasileira é a expressão, por excelência, do otimismo pedagógico. Vivemos no Brasil dois grandes momentos: o tempo de muita restrição, com poucas escolas, e o tempo de um otimismo pedagógico que imaginava enfrentar a falta com a ampliação de vagas e acesso. As transformações econômicas por que o país passa já no início do século XX condicionam uma compreensão de escola que

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e Professora na Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC, Brasil). E-mail: <luciashardt@gmail.com>.

vincula progresso com educação. Políticos de várias correntes iniciam um processo de disputa pelo “mercado” dos educáveis, afirmando interesses de toda ordem, contrapondo-se a um ensino erudito, uma vez que o indivíduo deveria ser formado para produzir riquezas e progresso para o país. Desse cenário várias tendências pedagógicas se fortaleceram criando uma espécie de escola motivadora, democrática, humana, na qual todos pudessem aprender, desde que os métodos e processos fossem efetivamente centrados no aluno. Avançamos no tempo, mas ainda não contemplamos uma problematização efetiva desse otimismo pedagógico; o que se verifica é uma espécie de reedição desta perspectiva, alterando apenas alguns procedimentos e denominações. Até mesmo as abordagens supostamente mais críticas não resistem a um discurso profético e normativo. Para Nietzsche, o conceito de otimismo entrelaçado com o ressentimento remete a um jeito racional de ser que sua filosofia deseja enfrentar com um jeito estético-trágico de ser (SILVA, 2011).

O estudo não tem como propósito abordar e descrever os traçados clássicos dos projetos pedagógicos no país, mas está no cenário da análise uma reflexão sobre uma espécie de compulsão pedagógica com frequência inserida no campo da educação, desejando tudo decifrar para então corrigir. Por mais paradoxal que sejam, inclusive abordagens críticas, até mesmo de tendências marxistas, insistem em definir que é possível superar as adversidades desde que estejamos no grupo certo (politizado em uma mesma linha) e em um lugar ideal para lutar. Trata-se então, como diz Silva (2011), de identificar onde está o desvio para então traçar novamente o itinerário correto. Não está em questão neste argumento avaliar a fonte inspiradora, ou seja, o pensador Karl Marx, mas refletir em que medida a inspiração converte-se em um receituário para corrigir o desvio.

O jeito racional de ser é uma crítica a uma visão idealista de ciência e de mundo. Implica uma posição presunçosa de tudo ver, tudo compreender e decifrar. Significa, como dito anteriormente, tudo decifrar para corrigir. A perspectiva estético-trágica de ser incorpora o sofrimento, a dificuldade, como condição de crescimento e de formação. Em vez do otimismo, está presente uma espécie de pessimismo que conta com os desvios, com o inaudito, com o improvável, que nem sempre está diante de nós para ser corrigido, mas, pelo impacto da novidade, nos fazer pensar outra vez. Nossa cultura ocidental insiste com metanarrativas que prometem uma vida sem sofrimento, apoiadas em uma razão que descobre saídas e resolve todos os limites e dificuldades. Está no horizonte do projeto idealista de educação o crepúsculo dos ídolos, capaz de garantir uma espécie de redenção. Pode ser um método, um teórico, uma tendência ou uma crítica tão

perfeita capaz de tudo corrigir. Já o jeito trágico de ser vincula-se à luta de Nietzsche em combater os ídolos e as totalidades para conseguir enxergar beleza na dimensão trágica da vida. Conhecer não é um processo apenas prazeroso; implica o risco, a dúvida, a dificuldade, o enfrentamento da curiosidade com todo o rigor de quem conhece a complexidade do processo da vida.

### A IDEIA DE FORMAÇÃO EM NIETZSCHE

A pedagogia nietzschiana rompe com o próprio indivíduo em estado de formação, instaura um cultivo de si com vistas a superar o que já é fruto de uma espécie de domesticação idealista. Essa resistência exerce uma vontade de potência que acumula força para criar, convoca o cérebro e o corpo para habitar o mundo e realizar a sua verdadeira destinação. Afirma Nietzsche que “[...] o homem científico é a continuação do homem artístico” (2005, p. 141). Continua persistindo sua crítica àqueles que reduzem a ciência a uma convicção, a uma crença. O mais belo no espírito científico é o rigor do tratamento da curiosidade, a satisfação de quem com ele trabalha e pesquisa, diferentemente de quem apenas recebe os resultados da ciência. Ele mesmo dá um exemplo: deixamos de nos divertir ao aprender a formidável tabuada, porque já não mais aprendemos com curiosidade, parecendo ser suficiente repetir o que já se descobriu. Assim, para ele,

o valor de praticar com rigor, por algum tempo, uma ciência rigorosa não está propriamente em seus resultados: pois eles sempre serão uma gota ínfima, ante o mar das coisas dignas de saber. Mas isso produz um aumento de energia, de capacidade dedutiva, de tenacidade, aprende-se a alcançar um fim de modo pertinente. Nesse sentido é valioso, em vista de tudo o que se fará depois, ter sido homem de ciência. (NIETZSCHE, 2005, p. 161).

Com isso ficam preservadas as críticas à modernidade no sentido de converter a ciência em verdade e apresentá-la compulsivamente como o processo mais sofisticado. Pelo contrário, o mais importante é o tanto de esforço, frieza e rigor na busca de um novo conhecimento. E esse novo pode até nos impactar, derrubar-nos pela novidade que traz, mas esse é o sentido da ciência. E nessa diferença de impacto no trato com ela talvez o mais importante seja incorporar o que o espírito artístico já ensinou ao longo da vida humana.

Segundo Nietzsche (2006), o mundo passa indefinidamente pela alternância entre criação e destruição, alegria e sofrimento, bem e mal, sucesso e fracasso, assim não pode esperar encontrar um lugar do sossego e paz absolutos. Toda a formação permanente de um

educador não o colocará em um porto seguro, mas poderá estabelecer referências para sustentar a turbulência.

Os gregos, segundo Nietzsche, ensinaram-nos essa habilidade, e a estratégia foi a arte. Ela nos conduz ao trágico da vida, que de fato é um encontro penetrante com a vida. O gosto pela tragédia é também o desgosto pelos anúncios de redenção, salvação. Não existe essa possibilidade, pois não existe um finito harmônico. A visão trágica da vida confunde a vida e a morte e jamais encontra a redenção. Mas também não desiste de viver. Assim, não existe lugar para o ressentimento.

A aceitação da dimensão trágica na vida é um combate aos discursos proféticos e uma adesão a um movimento que contempla os declínios e a ascensão como espaços de aprendizagem. A sala de aula parece encarnar essa ambiguidade: por vezes ela anima e, por vezes, ela frustra. Aquilo que é produtivo nela cansa e morre nos obrigando a fixar novas formas de acordá-la, de fazê-la vibrar. E morre de novo, frustrando, decepcionando e nos obrigando a criar outros e novos desafios.

Cabe, então, o questionamento sobre qual a dimensão trágica da educação. Parece ser encarar esse movimento de morte e vida, superar a excessiva influência da máxima comeniana<sup>1</sup>, visando a ensinar tudo a todos. Nem todos estão na sala de aula e nem tudo interessa a quem lá está. Nossa capacidade de influenciar, educar, emancipar, desenvolver é, portanto, relativa.

Mas a força apolínea, presente na tragédia, insiste em nos formar para a ordem da sala de aula. Ela deve ser sempre produtiva, deve ensinar, contemplar conteúdos, motivar estudantes. Nem os longos anos de experiência docente garantem o valor, apenas, do altar de Apolo. Ainda que um deus necessário, é insuficiente, pois não ajuda quando cansamos, decepcionamo-nos, caímos. Vale então a força dionisíaca da tragédia, que entra em cena, não para explicar, mas para calibrar nossa subjetividade perante o sofrimento, perante a queda, a sensibilidade, o embate do dia a dia. Insiste que podemos nos regozijar, insistir com o desejo e gosto da beleza, ainda que tão ausente, mas possível. Encantar-se com uma beleza que acontece ao mesmo tempo em que outras morrem. Sensibilizar-se com os estudantes presentes, inteiros, envolvidos, mesmo percebendo que outros escapam, dão as costas, fogem.

A dimensão trágica da sala de aula quer trazer essa possibilidade, apresentar sua natureza anfitriã, para cavar com o educador um espaço novo no qual tanto a medida, a ordem, quanto a desordem e a turbulência possam colocar em movimento as forças artísticas de um sujeito interessado em gente e, por isso, tão importante para um país como o nosso.

Nesse contexto cabe a indagação: Em que medida a pedagogia atual encontra-se no cenário brasileiro, produzindo no educador uma espécie de obstrução da

ação educativa singular para, em outra medida, converter a obstrução em uma vontade de poder operante que busca estabelecer um domínio pedagógico único, padronizado, excessivamente centrado em uma pedagogia da compaixão, em uma abordagem teórica redentora que anula a força e a afirmação dissonante da vida?

Em que medida seria possível criar condições para o fortalecimento do educador por meio de outra formação que possa combater a moral do ressentimento para afirmar sua força de expansão, visando a criar estilo próprio no exercício da profissão docente?

Nesse ponto destacaria a surpreendente ideia de Nietzsche em sugerir que “[...] uma cultura superior deve dar ao homem um cérebro duplo, como que duas câmaras cerebrais, uma para perceber a ciência, outra para o que não é ciência; lado a lado, sem se confundirem, separáveis, estanques; isto é uma exigência de saúde” (SAFRANSKI, 2005, p. 158).

Nietzsche ainda descreve com mais detalhes seu propósito, pois uma das câmaras seria a fonte de energia, e a outra, uma espécie de regulador. Esse regulador constituído das paixões, dos instintos, aquece a fonte de energia, mas também calibra, pois evita o superaquecimento. Significa dizer que é preciso preservar o prazer, a paixão, a ilusão pelo acesso à verdade para manter acesa a curiosidade rigorosa e não sucumbir à barbárie do já estabelecido.

Segundo Safranski (2005, p. 166), Nietzsche nesse ponto estabelece como valor a própria vida: ele quer viver para pensar “[...] a vida como palco para ensaiar o pensamento”. Mesmo doente, ele queria pensar, e talvez fosse esse ensaio de um cérebro bicameral que permitiu tanta lucidez teórica em tempos de fragilidade física. E, ao defender o espírito livre, enfrenta a tradição do obedecer para instaurar uma atitude que respeite a vontade de potência de cada um. “Devemos nos tornar maestros dos impulsos de nossa vida, poder equilibrar-nos sobre nossas fendas e orquestrar a confusão de nossas vozes” (SAFRANSKI, 2005, p. 169).

A ideia de igualdade, para Nietzsche, é outra abordagem polêmica. A doutrina da igualdade é um veneno. A desigualdade está no corpo, na leitura, na escrita, na argumentação. Exigir ou ter expectativas de que todos terão as mesmas condutas é uma espécie de violência contra o ser humano. E certamente se converterá em um controle dos indivíduos. Nesse contexto, o ataque é contra a igualdade, que Nietzsche toma como uma ideia inadequada.

## O ENFRENTAMENTO DA RACIONALIDADE

Sócrates incomoda a Nietzsche como filósofo; sua forma de pensar altera o gosto grego, instala a dialética

como estratégia adequada de pensar. Anula o que havia, que era simplesmente potência e vida em potência. Mas Sócrates fascinava também em função de sua dialética, erotizava, já que seu remédio ajustou-se plenamente a uma Atenas que parecia exigir outro caminho para sua desordem, e a cura se mostra em Sócrates e seus diálogos. A racionalidade foi percebida como salvadora e impediu que a população “sucumbisse” aos instintos. A voz da razão estabelece a virtude, define a felicidade e instaura uma espécie de luz que antecipa uma ideia de esclarecimento moderno. O que não é luz leva aos porões, diminui o homem e as cidades. Sócrates fascinava, pois era um salvador, curava e fazia pensar sobre todas as coisas. Nesse ponto foi até excessivo, pois algumas autoridades, no decorrer do tempo, já não mais desejavam ver formuladas algumas das questões que Sócrates insistia em fazer sobre política, justiça e verdade.

Sua primeira martelada, portanto, é contra os filósofos e o jeito de fazer pensar. Insistem em matar, empalhar os conceitos que idolatram. Não suportam a mudança, a morte, a criação, o imprevisto. Produzem crenças em excesso e seu inimigo maior é o engano, que nos impede de perceber o ser. A compulsão desse caminho em busca da razão faz dos filósofos múmias. Fica em suspenso Heráclito, por afirmar que o ser é uma ficção vazia, pois o mundo aparente é o único. Assim, não será possível desconsiderar os sentidos, eles é que criam o mundo “real” e único existente. Seria bom dar a eles um espaço de decifração do existente. De certa forma, os filósofos são, em parte, um Todo do qual precisamos perder o respeito para pensar outra vez.

Nessa mesma medida precisamos também perder o respeito pelas inúmeras classificações e descrições do campo da educação que insistem com tendências, correntes e, por fim, alternativas que pretendem ser “salvadoras” quando indicam os perigos e captam o que está ainda por ser feito. Fica aqui mais uma vez evidenciado o jeito racional e o jeito trágico de ser.

Chegará um tempo em que precisaremos sentir uma espécie de fadiga com relação às palavras e às classificações. Deixá-las, abandoná-las temporariamente para que, com mais vagar, possamos melhor escolher o que dizer ou até silenciar. O excesso de vozes, de luzes, impede a reflexão e retira do horizonte a possibilidade de contemplação. Os espaços, parece, precisam sempre de recheios, nada vazio serve e faz sentido. Valeria perder o respeito com esse todo cheio para pensar no vazio fragmentado e olhar de novo para as perspectivas. Tomar as palavras, unicamente, para anunciar o que ainda virá como outro (igualmente todo) melhor é uma espécie de vingança em relação à vida. Parece um desajuste de quem não quer viver. Os filósofos e tantos outros teóricos sofrem desse mal; os artistas escapam, pois são eles que

criam a beleza da aparência, afirmando a vida possível em cada momento. A filosofia precisa aprender com a arte. Da mesma forma a educação.

A fábula do mundo como um reduto verdadeiro matou até o mundo real; o excesso de moral aniquila a vida. Evitar, depreciar as paixões pelos riscos que elas indicam materializa uma estupidez. A ideia de uma natureza fraca, que deve ser educada para assim permanecer, significa abrir mão da vontade e da vida. A ética do rebanho impede a vontade de aparecer, impõe a renúncia de si como critério de convívio.

No campo da educação significa dizer que o ressentimento converte o bem em mal. A força é vista como negativa e o que fica destacado é o fraco, aquele que cede, abdica. Desejar os tempos trágicos, segundo Nietzsche, significa desejar uma época da mais alta arte e lutar para o renascimento de um corajoso e efetivo espírito de investigação e de curiosidade. Ressurgiria, assim, uma pedagogia que não teme as adversidades, não procura atalhos, concepções e práticas educativas que não se desviam da peleja e do cansaço dos processos implicados por quem quer aprender. Ressurgiria uma pedagogia que sabe relativizar a dimensão sagrada e totalizante das abordagens curriculares facilitadoras.

Esse todo sagrado também pode ser o mestre que insiste em submeter o aprendiz a suas crenças. Sagrado pode ser o currículo, a avaliação por regular sua prática com o pressuposto da natureza fraca. O que está planejado não precisa ser revisto em função de um aprendiz que é frágil e, portanto, deve ser tutelado. Para Nietzsche, citado por Melo Sobrinho, o mestre:

Deve ser ao mesmo tempo “asas” e “freio” para seus discípulos, quer dizer, ele deve dar as condições para que eles se elevem, mas também deve conter os seus ímpetos e arroubos de imaturidade. Por outro lado, num plano mais elevado, que extrapola certamente as dimensões dos estabelecimentos formais de ensino, o educador deve ser ainda “médico” e “salvador”, quer dizer, ele deve curar as “doenças da alma” decorrentes de uma “disposição deficiente do corpo” e permitir o acesso à sabedoria, mas para isto, para adquirir esta dupla condição, para nutrir a sua autoformação, o seu autocultivo, isto exigiria não somente isolamento, mas ainda uma vida dura e o domínio de si, sem o que ele não poderia se proteger “contra a vulgaridade do escravo e do farisaísmo” reinantes (MELO SOBRINHO, 2003, p. 32).

Sabedoria implica uma dura escola, uma disciplina para o corpo e para o espírito; contudo, também uma grande economia de respostas fechadas e pouco curiosas. Mestres devem preferir “o perigo ao conforto”. De novo, cultivar asas e freios, eis a grande habilidade da relação mestre-aprendiz.



Nietzsche tem resistência a qualquer tipo de valoração antecipadamente apresentada como certa ou errada. Desenvolve uma suspeita em relação às verdades e aos valores morais estabelecendo um trabalho de desmontagem desses pressupostos por meio de estudos históricos e genealógicos. A possibilidade de um pensamento mais livre seria uma reinvenção contínua de si mesmo, deixando para trás qualquer tipo de segurança teórica mais perene. Por meio da noção do espírito livre o autor rouba os sentimentos mais sublimes de seus redutos, rouba os idealismos para desconstruir seus fundamentos visando a fazer pensar.

O imoralista deseja retirar do mundo o conceito de culpa e castigo e encontra o mais perigoso adversário: os teólogos. Segundo Nietzsche, o cristianismo é uma metafísica do carrasco, pois convoca a inocência e promete a salvação, se reconhecida a culpa e se aceito o castigo. Nessa direção, nosso autor é provocante:

[...] é absurdo querer empurrar o seu ser para uma finalidade qualquer. Nós inventamos o conceito de finalidade: na realidade não se encontra finalidade [...]. Cada um de nós é necessário, é um pedaço de destino, pertence ao todo, está no todo – não há nada que possa julgar, medir, comparar, condenar o todo [...] Mas não existe nada fora do todo! (NIETZSCHE, 2006, p. 46).

Os filósofos, os teólogos, os cristãos<sup>2</sup> em geral são uma espécie de “melhoradores do mundo”, pelo menos é assim que se enxergam. De fato, para Nietzsche (2006), não existe moral; ou melhor, moral é uma interpretação dos fenômenos que nos rondam e em grande medida uma má interpretação. Confundimos moral com a vontade de melhorar os homens. A domesticação de um animal definida como seu aperfeiçoamento nos parece estranho, mas, em parte, as totalidades aqui citadas também domesticaram o homem. E ainda mais sério, criaram primeiro a categoria do pecador para depois salvá-lo. Ou, em outros termos, melhorá-lo. Talvez valesse afirmar o contrário: todas as tentativas de melhoramento da humanidade foram imorais e devemos aprender com isso. Quando Nietzsche se refere à salvação da alma parece desejar mostrar a necessidade de resistir a qualquer ideia totalizante.

A citação acima remete o leitor para o *todo*; contudo, esse conceito tem outra dimensão, pois faz recordar nossa natureza viva, que vibra, em grande parte imprevisivelmente. Somos um pedaço de destino que pertence a um todo que esbanja vida em várias direções.

Os estabelecimentos de ensino desejam igualmente melhorar o homem por meio de seus currículos, instrumentos de avaliação, previsão de condutas, inserção no mercado. Insistem com uma adequação ao

oficial, uma fidelidade às expectativas com o argumento da boa formação. O avesso disto não seria o adequado; certamente é mais do que isso. Trata-se de verificar em que medida existe relação entre escola e cultura para compreender o que uma cultura destinada a fazer pensar pode fazer com uma instituição.

Nietzsche (2006) rejeita a ideia de nação, a ideia do que seja o povo alemão. Vive um tempo em que pode presenciar a vontade de estabelecer um espírito alemão que deve se apresentar com uma roupagem de todo: conhecer certos livros, passar por determinadas instituições, afirmar uma voz de ordem, definir um espírito alemão. A prática mostra que essa vontade de poder imbeciliza. As universidades promovem uma erudição vazia, desgrudada da vida, parecem “estufas para atrofiar os instintos do espírito” (2006, p. 57). É preciso denunciar o que falta aos alemães em vez de destacá-los como um povo bem constituído.

Aponta também a decadência da Alemanha, considerando o modelo de educação e formação vigentes. O fim da educação não pode ser o Estado; é preciso investir em educadores de fato e não em famintos por empregos. Professores não são “amas de leite” que adestram os jovens para serem úteis ao Estado. Cultura, educação superior, não é para todos; o declínio da cultura alemã decorre de um democratismo vulgar que oferece formação a todos visando aos egoísmos do Estado. Não podemos ter respeito por essa prerrogativa; o que fica afirmado nesse todo é a mediocridade. Assim:

Em toda parte vigora uma pressa indecente, como se algo fosse perdido se o jovem de 23 anos ainda não estivesse “pronto”, ainda não tivesse resposta para a “pergunta-mor”: – Qual profissão? Um tipo superior de homem, permitam-me dizer, não gosta de “profissão”, justamente porque sabe que tem uma “vocação” [...] Ele tem tempo, toma tempo, não pensa em ficar “pronto” – aos trinta anos alguém é, no sentido da cultura elevada, um iniciante, uma criança – São um escândalo os nossos ginásios abarrotados, nossos sobrecarregados, estupidificados professores ginásiais: para tomar a defesa dessas condições, como recentemente fizeram professores de Heidelberg, para isso pode haver causas – razões não há. (NIETZSCHE, 2006, p. 59).

Dos estudantes o autor segue para os educadores. Defende a necessidade de um educador que deva ser provado a cada momento pela palavra e pelo silêncio, “de culturas maduras, tornadas doces” (2006, p. 58) e não grosseirões eruditos. As tarefas básicas de um educador presentes na obra de Nietzsche e bem abordadas por Viesenteiner (2011) implicam: ensinar a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever para cultivar uma cultura nobre.

## A DIMENSÃO ESTÉTICO-TRÁGICA EM NIETZSCHE

Habituar o olho, como diz Nietzsche (2006, p. 60), “ao sossego, à paciência, a deixar as coisas se aproximarem; adiar o julgamento, aprender a rodear e cingir o caso individual de todos os lados”. Aprender a ver significa ficar mais vagaroso, mais lento, desconfiado para efetivamente mergulhar nas circunstâncias e refletir.

Um educador precisa ensinar a pensar, ter “vontade de mestria”, ensinar a dançar com as palavras. Importa também dançar com os pés, conceitos, e, como diz Nietzsche, com “a pena” – dançar para escrever. Entretanto, o espírito alemão está longe disso, porque está convencido da solidez de conceitos que devem ser repetidos.

A liberdade enfrenta a solidez e afirma uma vontade de responsabilidade por si própria. Assim,

o ser humano que se tornou livre, e tanto mais ainda o espírito que se tornou livre pisoteia a desprezível espécie de bem-estar com que sonham pequenos lojistas, cristãos, vacas, mulheres, ingleses e outros democratas. O homem livre é guerreiro – Como se mede a liberdade, tanto em indivíduos como em povos? Conforme a resistência que tem de ser vencida, conforme o esforço que custa ficar em cima. O mais elevado tipo de homens livres deve ser ali onde é continuamente superada a mais alta resistência: a cinco passos da tirania, junto ao limiar do perigo da servidão (NIETZSCHE, 2006, p. 88-89).

Essa afirmação de si proposta por Nietzsche tem uma força, instaura-se num excesso. Pode-se indagar: como seria esse movimento considerando o educador? A força do educador está, talvez, em ruminar sobre suas práticas, sobre seus processos de ensinar para aniquilar o que pode ficar indicado como medíocre. É preciso ter a força para destruir, mas também é preciso ter energia para criar. Também o educador deve desejar conhecer, e nessa direção o espírito científico precisa ser preservado. E essa curiosidade em relação ao conhecimento exigirá rigor, empenho, leitura, vagar com as palavras com vistas a compreender o quanto elas nos capturam. A exuberância da vida nos consola, mas o desejo de vivê-la implica rigor e arte.

Ao fazer a defesa da beleza, da Arte, Nietzsche retorna sempre aos antigos, especialmente romanos e gregos, e diz o que deve a eles. E ao voltar discute o que seja cultura, tema sempre presente. E voltar ao mundo antigo não significa tudo aceitar, tudo incorporar. Sua rejeição desloca o que para muitos foi o melhor: Sócrates e Platão. Não são eles que interessam a Nietzsche. Pelo contrário, estabelece uma crítica feroz nessa direção. Destaca os

sofistas, “inestimável movimento em meio ao embuste moral e ideal das escolas socráticas, que então irrompia em toda parte” (2006, p. 103).

Diante dos gregos, o encontro com a arte dionisiaca, que explica a vontade de vida. Nesse entorno existe até uma dimensão do sagrado, de uma vida que sempre retorna e que exige de nós sua afirmação. Acima da morte, das mudanças, dos impactos, da dor, do inusitado, a vida quer sua confirmação. Os mistérios sexuais para os gregos são uma espécie de confirmação da vida, pois

[...] todo pormenor no ato da procriação, da gravidez, do nascimento despertava os mais elevados e solenes sentimentos. Na doutrina dos mistérios a dor é santificada: as “dores da mulher no parto” santificam a dor em geral – todo vir-a-ser e crescer, tudo o que garante o futuro *implica* a dor [...] Para que haja o eterno prazer da criação, para que a vontade de vida afirme eternamente a si própria, *tem* de haver eternamente a “a dor da mulher que pare” [...] A palavra de Dionísio significa tudo isso: não conheço simbolismo mais elevado que esse simbolismo *grego*, o das dionisiacas. O mais profundo instinto da vida, aquele voltado para o futuro da vida, a eternidade da vida, é nele sentido religiosamente – e o caminho mesmo para a vida, a procriação, como o caminho *sagrado* [...] (NIETZSCHE, 2006, p. 106).

A vida que passa pela dor faz entender o sentimento trágico. Esse sentimento, entretanto, ainda que pessimista, não se constitui de compaixão e de solidariedade, mas reconhece na dor o eterno retorno da vida, uma força dionisiaca. Enfrentar a racionalidade e o idealismo significa enfrentar também um moralismo que estabelece o certo e o errado sem avaliar as contingências dessas medidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador em nosso país certamente pode falar da dor em suas mais diferentes dimensões. Como efetivar uma plasticidade artística a esse mundo estranho no qual estamos inseridos? Como organizar o caos e dar estilo a uma vida decorada, artificial pelo comum e único? Como, seguindo as reflexões de Meléndez (2006), desmorronar a cultura decorativa? E acrescento: Como desmorronar a cultura artificial da educação que dissemina discursos únicos, apregoa a justiça e dá visibilidade apenas ao comum?

Para Nietzsche, o tom medíocre do homem comum é a falta de compreensão da outra face das coisas; nem sempre o caráter típico de uma coisa dá conta de falar sobre ela, mas dá conta de abolir o que existe além dela. Nessa direção, Nietzsche é tão intrigante, pois vai afirmar que não basta a contraditoriedade nem a multiplicidade de

perspectivas para deixar de ser medíocre. Ampliar pode significar fragmentar e pode fazer o indivíduo perder-se e não vencer o máximo de diversidade, ficando sem estilo.

O estilo advém de nossa capacidade de esbanjar vida para continuar interpretando o que insiste em nos ajustar. Retorna aqui o conceito grego de cultura, a saber, uma equação que implica o viver, o pensar, o parecer e o querer. Disso surge outra natureza, mais sofisticada, que enfrenta nossa primeira condição e faz desmoronar a cultura decorativa. E assim, como já afirmado, uma cultura superior criaria um cérebro bicameral, capaz de discernir e bem usar a variedade que nos toca para esbanjar a vida em sua vibração e exuberância.

Retorna aqui a dimensão dionisíaca que, assim como o perspectivismo pautado pela interpretação, sempre foram tão mal compreendidos em Nietzsche. Tende-se a dizer que são anárquicos, fragmentários, caóticos, sem qualquer possibilidade de afirmar a vida concretamente. Mas vale recordar o que em parte já estava no Nietzsche jovem, na obra *Nascimento da tragédia*, que vincula Dionísio com uma dimensão da unidade, que configura uma face total da vida. Parece contraditório: aquele que recomenda desconfiar de qualquer totalidade é o mesmo que fala da unidade. Mas o conceito cruza com a perspectiva dionisíaca, que deseja devolver o indivíduo ao caráter total da vida que reúne todos os opostos que o ser humano pode viver. Não cabe supervalorizar apenas o jeito racional de ser. Fica indicado que a grandeza do homem está no *amor fati* (amor ao destino), na dimensão trágica da vida, cujo caminho não deseja nada de outro modo, não deseja dissimular a dor, enfrenta o que a vida apresenta e rejeita qualquer tipo de idealismo. Assim, Dionísio, para Nietzsche, não é uma pluralidade sem cheiro e sabor; pelo contrário, aponta ele que

[...] para uma integridade (unidade como totalidade) à luz da qual todo individual e isolado não pode aparecer senão como horroroso e insuportável dilaceramento. Não se trata, valha o esclarecimento, de uma unidade indivisa e simples, mera ausência de multiplicidade ou exclusão da mesma. Trata-se, reiteramos, de uma *sujeição* do (mais) diverso e inclusive contraditório sob ou dentro de uma unidade (MELÉNDEZ, 2006, p. 57).

A complexa definição de unidade de Nietzsche exige um entendimento sobre o que seja *potência* em sua obra, tema que exigiria outro artigo. O estilo de Nietzsche é criar curiosidade, fazer provocações, mas deixar claro ao leitor que ele está diante de uma perspectiva, que não autoriza o relativismo, mas convoca o “estranho” leitor a encharcar-se desses argumentos para aproximar-se de sua concepção para discuti-la. Seu estilo, em um dado momento, elabora a ideia do eterno retorno para de

forma mais clara combater o idealismo. Afinal, o curso do mundo não está condicionado pela vontade de Deus, por um plano do progresso e esclarecimento e de uma espécie de esperança numa justiça plena. Seu combate indica outra posição: nada se espera, pois a beleza está em encarar a existência tal como é, destituída de sentido e finalidade, mas retornando sempre para colocar diante de nós a contingência da vida que novamente pode ser bela sempre que livre do moralismo, pondo no devir uma espécie de “inocência” que reconhece a inexistência de um finalismo, pois diante de nós está sempre a mudança e a novidade dos inícios. O eterno retorno do mesmo se repete, mas exige do indivíduo vontade de potência para que possa superar a si mesmo. Livrar-se de experiências anteriores para aderir ao devir em seu mistério que convoca nossa criatividade. O amor ao destino é em parte *o amor à Terra*, amor que ao criar deseja o retorno do mesmo.

Nietzsche (2007), em seu *Assim falava Zarathustra*, faz a defesa deste princípio: da terra, do corpo, de um pensamento enraizado na experiência. O desafio está em tomar esse corpo e vir ao mundo, tomar a ciência e conhecer o que nos circunda e, ainda que possamos ensaiar uma espécie de vivência com a sabedoria, a boa aprendizagem será aquela que concluir que o sábio é quem está repleto de contradições, que não imobiliza, mas é o motor do devir em termos de formação. São nossas fissuras, franjas, rasgos, avessos, e também nossas narrativas, palavras e ideias que dão o tom da necessidade de transvaloração dos valores. E essa não é uma mágica, mas o grande empenho humano pela vida. É o martelo que volta à cena.

Segundo Granier (2009, p. 109), o “eterno retorno educa a vontade de potência para resistir a qualquer resposta consoladora até mesmo as vantagens do pragmatismo vital, para aceitar a aventura da interpretação”. Assim, o eterno retorno seria o martelo criado por Nietzsche para golpear os ídolos, e este será um empreendimento de um indivíduo instituído de sua vontade de potência, vontade de poder enfrentar a vida para dar a ela uma dimensão estética e assim poder vivê-la inúmeras vezes.

O eterno retorno é uma representação do tempo que rejeita tanto o princípio das coisas (*arché*) como sua finalidade (*telos*). Não existe nenhuma escatologia. Se esta é a condição, tudo que se vive deve ser bem cuidado, cada gesto, cada experiência, pois dessa forma desejaríamos que ela retornasse. O eterno retorno é uma espécie de “justificação estética da existência”. E esse tempero estético permite que o gesto repita-se infinitamente. O que retorna, se bem vivido, é o que ficou afirmado, foi desejado pelo indivíduo.

O que se expôs pode ser expandido para o campo da educação. Aventuro-me a provocar: Como o educador faz o ensaio de sua própria vida? Qual a possibilidade de

fazer o cultivo de si nessa perspectiva? Que experiências desejaria o educador que retornassem?

O educador é, em parte, um representante desses fragmentos de caos, pois vem ao longo do tempo resistindo à sedução de muitas totalidades. Não são todos, talvez nem a maioria, mas eles estão aí, resistindo. Usam seus martelos para afirmar um estilo de ser educador, por vezes avesso aos apelos institucionais, aos projetos político-pedagógicos. Desejam dar a si mesmos um estilo, encontrar e afirmar uma justificação estética para a própria existência, dar lugar a uma prática menos apressada, suportar o silêncio para que o pensar esteja vivo. Viver de tal forma a escola, que seja possível desejar repetir essa experiência, a exemplo do que Nietzsche nos traz com sua teoria do eterno retorno. Esse já seria um grande avanço para a educação, uma vez que tantos já não mais suportam o convívio escolar.

A vida na escola pode fazer muito sentido, mas ela exigirá outros temperos e o enfrentamento de muita mediocridade, de muitas totalidades, ao mesmo tempo em que exigirá que o uso do martelo possa criar outra grandeza a tal ponto estética que seja possível desejá-la viver infinitamente em razão de sua exuberância e de sua vibração. Nietzsche afirma a necessidade de ruminar, deixar que as coisas se aproximem para pensar com sossego e tempo para então fazer fluir e afirmar experiências novas, singulares, não totalizantes, erguendo vozes dissonantes, que talvez estabeleçam outros horizontes para a educação.

## REFERÊNCIAS

GRANIER, Jean. **Nietzsche**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MELÉNDEZ, Germán. Homem e estilo em Nietzsche. In: MARTON, Scarlett. (org.). **Nietzsche abaixo do Equador**. A recepção na América do Sul. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.

MELO SOBRINHO, Noéli Correia de. A pedagogia de Nietzsche. In: NIETZSCHE, F. Escritos sobre educação. Rio de Janeiro: Edipuc/RJ; São Paulo: Loyola, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano demais humano – um livro para espíritos livres**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Assim falava Zaratustra**. Um livro para todos e para ninguém. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Sérgio Pereira da. Pedagogia do ressentimento: otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. **RBEP**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan./abr. 2011.

SAFRANSKI, Rudiger. **Nietzsche**. Biografia de uma tragédia. São Paulo: Geração Editorial, 2005.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. **Aprender a ver, aprender a pensar, aprender a falar e escrever**: condições do conceito de Bildung no Crepúsculo dos Ídolos de Nietzsche. Artigo no prelo e disponibilizado em palestra/UFSC-2011.

## NOTAS

<sup>1</sup> A palavra quer fazer referência a Comenius que foi criador da Didática Moderna e um dos maiores educadores do século XVII, concebeu uma teoria humanista e espiritualista da formação do homem que resultou em propostas pedagógicas hoje consagradas ou tidas como muito avançadas.

Talvez para ficar claro, poderia ser dito: superar a excessiva influência da máxima de Comenius, criador da Didática Magna, visando a ensinar tudo a todos.

<sup>2</sup> Certamente podemos afirmar que no decorrer da história humana é possível encontrar filósofos, teólogos e cristãos com abordagens intrigantes, e de outra natureza daquela indicada por Nietzsche em seu tempo. Não cabe no texto expor esta trajetória, por não ser o foco do artigo.

Artigo recebido em maio 2012.

Aprovado em junho 2013.