EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DO PENSAMENTO DE NIETZSCHE.

Márcio Danelon[1]

Sílvia Cristina F. Lima[2]

Resumo: Este texto tem o objetivo de refletir sobre a educação na modernidade, especialmente sobre o sentido da educação, enfrentando a pergunta: que modelo está estruturada a educação a partir da modernidade? Qual é o objetivo desse modelo de educação? Para refletirmos sobre essas questões tomamos o pensamento de Friedrich Nietzsche especialmente em seus escritos de juventude, *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* e *Schopenhauer como educador*, oportunidade na qual crítica a educação da Alemanha no século XIX, e nos convida a pensar um novo tipo de educação, não mais estruturada para atender a demanda do mercado na formação de trabalhadores, mas sim uma educação como formação de si. Nessa perspectiva há que se estabelecer uma nova relação entre educador e educando estabelecida na exemplaridade do mestre. Embora Nietzsche tenha diagnosticado e criticado a educação da Alemanha no século XIX, sua reflexão é extremamente atual e nos possibilita repensar o papel da educação frente ao tipo de homem que se deseja formar.
Palavras-chave: Educação. Educação escolar. Modernidade. Nietzsche. Educação de si.

EDUCATION AND SCHOOL EDUCATION: A VIEW FROM NIETZSCHE THINKING.

Abstract: This paper aims to reflect on education in modernity, especially on the meaning of education, facing the question: what model is structured education from modernity? What is the purpose of this education model? To reflect on these issues, we choose Friedrich Nietzsche's thought, especially in his writings of youth, *On the future of our Educational Instituions* and *Schopenhauer as Educator*. The philosopher's ideas of Germany's education in the nineteenth century invite us to think of a new type of education, no longer structured to meet the market demand in the training of workers, but an education as training itself. From this perspective it is necessary to establish a new relationship between educator and student established in the master exemplary. Although Nietzsche has diagnosed and criticized Germany's education in the nineteenth century, his reflections are extremely current and enable us to rethink the role of education across the kind of man graduating.
Keywords: Education. School education. Modernity. Education itself.

[1]Graduado e mestre em Filosofia, doutor em Educação. Atualmente, é professor adjunto IV da Universidade Federal de Uberlândia, atuando na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, Nietzsche, fenomenologia e educação, Sartre e sua interface com a educação e ensino de filosofia. E-mail: marciodanelon@faced.ufu.br

[2] Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN ESCOLAR: UNA MIRADA DESDE EL PENSAMIENTO DE NIETZSCHE.

Resumen: Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre la educación en los tiempos modernos, sobre todo en el sentido de la educación, frente a la pregunta: ¿qué modelo se estructura la educación de la modernidad? ¿Cuál es el propósito de este modelo de educación? Para reflexionar sobre estas preguntas toman el pensamiento de Friedrich Nietzsche sobre todo en sus escritos de juventud, en el futuro de nuestras escuelas y Schopenhauer como educador, oportunidad en la que la crítica de la educación alemana en el siglo XIX, y nos invita a pensar en un nuevo tipo de educación, no estructurado para satisfacer la demanda del mercado en la formación de los trabajadores, sino una educación como la formación en sí. Desde esta perspectiva, es necesario establecer una nueva relación entre el educador y el estudiante establecido en el ejemplar maestro. Aunque Nietzsche ha diagnosticado y criticado la educación de Alemania en el siglo XIX, su reflejo es extremadamente actual y nos permite repensar el papel de la educación frente a la clase de hombre que desea formar.
Palabras clave: Educación. la educación escolar. Modernidad. Nietzsche. La educación misma.

A GUISA DE INTRODUÇÃO: BREVE CENÁRIO DA EDUCAÇÃO ALEMÃ NO SÉCULO XIX

As reflexões de Nietzsche sobre a educação pairam, em especial, em torno de duas obras do início de sua produção filosófica: as conferências de 1872, intituladas *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* e a terceira consideração extemporânea, intitulada *Schopenhauer como educador*, de 1874. Nos deteremos, com bases nessas duas obras, em dois aspectos da crítica de Nietzsche à educação de sua época: massificação da educação e a promoção de uma educação técnica, voltada para o trabalho.

O movimento de massificação da educação e a organização de sistemas de ensino voltados para a formação técnica de trabalhadores para uma indústria emergente estiveram presentes em meio à modernidade tardia, época marcada, se comparada com o medievo e o renascimento, pelo aspecto revolucionário nos âmbitos geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural, científico e pedagógico (CAMBI, 1999, p. 196-198). As novidades trazidas pela modernidade – desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da industrialização, consolidação da vida urbana, consolidação dos Estados nacionais – trouxeram mudanças significativas na educação, em especial, com a necessidade de um novo modelo de escola. Uma escola que suscita a instrução das classes

populares (trabalhadores da fábrica) e da criança. A escola moderna forma a criança para a vida social[3] e o adulto para o mundo do trabalho. É na modernidade que a escola irá se organizar tanto em seu aspecto espacial quanto didático/metodológico para receber em seu interior a criança. É na modernidade que as teorias da educação (Rousseau, por exemplo) e as ciências do espírito (psicologia, por exemplo) se ocuparão da infância enquanto objeto de investigação. Na modernidade a topografia da infância é o laboratório, e a instituição escolar uma invenção moderna pensada e construída para acolher e socializar as crianças. Trata-se de uma instituição que "[...] instrui, que forma, que ensina conhecimentos, mas também comportamentos, que se articula em torno da racionalização da aprendizagem, da disciplina, da conformação programada e das práticas de controle e repressão" (CAMBI 1999, p. 205).

Além da formação social da criança, a escola moderna, movida pela ética moderna, assume a incumbência de formar o homem trabalhador. Trata-se, na modernidade, da emergência do modelo de homem útil – o trabalhador produtivo:

> a mentalidade burguesa é mostrada como algo que se firmou e tem sua razão de ser histórica: um dever de produzir e criar e uma necessidade de tornar-se útil. Ou seja, como pano de fundo, vislumbram-se as condições de produção da sociedade capitalista na transição do mercantilismo para a industrialização impondo a necessidade da divisão de trabalho e de especialização" (GHIRALDELLI JUNIOR, 2007, p. 25).

A modernidade marca, portanto, o tempo de socialização da infância e de formação do adulto. Emerge, daí, uma escola que assume esse papel essencial para a preparação de mão-de-obra e de homem civilização fundamentais para a nova ordem política e econômica. A característica central da escola moderna fia-se no fato dela ser minuciosamente organizada, planejada, racionalizada e administrada através de um sistema de ensino estatal, capaz de formar o homem-cidadão, o homem-técnico, o erudito, o profissional das artes liberais. A escola assume, paulatinamente, o centro da vida social numa sociedade em processo de re-configuração econômica (burguesia mercantil e

[3]Trata-se do diagnóstico proficuamente feito por Durkheim, especialmente em *Educação e sociologia* na qual a finalidade e o projeto da educação escolar é a socialização da criança. Neste caso, socialização significa instituir na criança, a partir do uso das técnicas escolares, um ideal de humano almejado pela sociedade. Assim, a função da educação "[...] é pois de suscitar na criança: 1º, um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual a criança pertence considera não deverem estar ausentes de qualquer dos seus membros; 2º, certos estados físicos e mentais que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considera igualmente dever encontrar-se em todos aqueles que o constituem" (DURKHEIM, 1984, p. 16).

industrial), política (nascimento do Estado moderno) e cultural (massificação da vida urbana e culturas ameríndias). O ensino, no interior da escola, passou a ser planejado e racionalizado, com a introdução das classes por idade, do diagnóstico das necessidades, das deficiências e dos objetivos de aprendizagem e de formação típicos para cada idade; com a seleção e introdução dos conteúdos a ser ministrado também acordado com a idade e o desenvolvimento físico e psíquico da criança; com o uso da disciplina e do exame como formas de controle e de produção de saberes sobre a criança. O planejamento educacional, típico da escola moderna, é observado num modelo, ainda embrionário, de sistema educativo em que se observa uma clara articulação entre as etapas da educação. Assim, na escola moderna já há uma articulação entre a chamada escola elementar (introdução da criança nos sistemas alfabético e numérico) a escola média (tipicamente de formação técnica e profissional) e a escola superior ou universitária (de formação nas artes liberais). Inaugura-se, também com a escola moderna, uma metodologia de ensino e organização do trabalho pedagógico. Nesse caso, o uso de registro dos alunos e professores e de ocorrências diárias no interior da escolar e, por conseguinte, a constituição de um banco de dados da vida escola; a adoção de uma didática de ensino, fundada na explicação e na arguição por parte do professor, na dissertação e execução de exercício por parte dos alunos e no exame como forma de classificação dos alunos; o uso de equipamentos e instrumentos necessários para o ensino; a divisão e organização do tempo e das atividades das crianças na escola; a adoção de horários específicos e previamente planejados para os estudos e deveres escolares; a construção de programas de ensino pelas disciplinas e o uso de textos base para o ensino; o uso analítico de ensino – indo do concreto ao abstrato, do simples ao complexo; a introdução da língua materna, das ciências naturais, da geografia e da história do Estado, todos esses elementos reorganizam o cotidiano da escola, caracterizando o modelo de escola moderna, da qual, somos, até hoje, herdeiros.

O ensino que antes priorizava uma aprendizagem humanista, voltado para a própria pessoa, sem fins utilitários passa ser, principalmente e intensificamente, no século XIX uma educação com finalidades práticas, uma educação não enquanto formação de si e para si, mas para atender objetivos do Estado e do mercado. Luzuriaga afirma que:

> Todo o século XIX foi um contínuo esforço por efetivar a educação do ponto de vista nacional. Nesse século desenvolveu-se a mais intensa luta dos partidos políticos, conservadores e progressistas, reacionários e liberais, por apoderar-se da educação e da escola, *para seus fins*. Em geral, pode-se dizer que foi uma luta da igreja e do Estado entorno da

> educação; venceu este e em cada país foi organizada uma educação pública nacional (LUZURIAGA, 2001, p.180. Grifo nosso).

Do XVIII para o XIX, a educação alemã passa ser uma função do Estado com a característica nacionalista e que estabelece, por sua vez, uma educação de caráter cívico, e patriótico. De acordo com Eric J. Hobsbawm, no ano de 1862, Otto Von Bismarck tornou-se primeiro ministro da Prússia e sua política era de manutenção tradicional da monarquia e da aristocracia prussiana. No entanto, para controle da situação de conflitos e mudanças que se acentuavam na época utiliza-se de meios nacionalistas:

> (...) Bismarck não era de forma alguma um liberal, e longe de nacionalista alemão, no sentido político. Era apenas suficientemente inteligente para perceber que o mundo dos *junkers* prussianos não poderia mais ser preservado apenas com a manutenção do conflito contra o liberalismo e o nacionalismo, mas precisava trazê-los, ambos para o seu próprio lado (HOBSBAWM, 1977, p. 89).

A era de Bismarck se constituiu em um período em que os sentimentos de nacionalismo e de patriotismo se faziam presentes, trazendo as instituições de ensino para a centralidade desse projeto. Rosa Maria Dias faz referência a crítica de Nietzsche direcionada a este tipo de educação e cultura delineada em sua primeira *Consideração extemporânea*:

> A seus olhos, nada tem de próprio, sendo *desprovida de sentido: sem substância, sem meta, uma mera opinião pública.* Ainda nessa sua primeira Extemporânea, Nietzsche assinala que Bismarck confinara o espírito alemão no nacionalismo, confundira a cultura com glórias militares e políticas, extirpara o *autêntico espírito alemão em proveito do Império Alemão* (DIAS, 1993, p. 40. Grifos da autora).

Além do nacionalismo, deve se pensar que o século XIX é um período de consolidação e intensificação da economia de mercado e de crescimento da indústria no qual a educação também passa ter uma função primordial. Em *A era do capital*, Hobsbawm delineia o quanto a educação passa a ter com a industrialização uma função crucial nos países:

> Uma conseqüência significativa desta penetração da indústria pela ciência era que dali em diante, o sistema educacional tornara-se crucial para o desenvolvimento da indústria. Os pioneiros da primeira fase industrial, Inglaterra e Bélgica, não estavam entre os povos mais alfabetizadas, e seus sistemas de educação avançada ou tecnológica (se exceptuarmos o escocês) estava longe de serem bons. Daquele momento em diante, era quase impossível que um país onde faltasse educação de massa e instituições de educação avançada viesse e se tornar uma economia "moderna"; e vice-versa, países pobres e retrógrados que contavam com um bom sistema educacional,

> encontraram facilidade para iniciar o desenvolvimento (HOBSBAWM, 1977, p. 62).

A reconfiguração do papel da escola nos século XVIII e XIX, através das políticas públicas para a educação, transformou a função da escola de um lugar de formação humana – projeto do iluminismo, explicitado, em especial nas obras de Wolf – para uma escola que forma o sujeito para atender esta nova sociedade produtiva que necessita de mão-de-obra especializada:

> Toda idade evolutiva do cidadão e a sua formação como produtor/governante e como cidadão de um Estado vê-se envolvida num sistema de escolas que, desde a elementar até a universidade, se organizam para reproduzir a mão-de-obra, os técnicos e os dirigentes da sociedade burguesa industrial e para conformar as gerações em crescimento aos valores coletivos (CAMBI, 1999, p. 494).

No caso do Estado alemão, tem-se a mesma realidade. Um projeto de escola que se institucionaliza no aparato estatal, com vistas a preparação de mão-de-obra para a emergente indústria, conforme Luzuriaga (2001, p. 185):

> Ao terminar o século, a educação pública alemã fica organizada como instituição do Estado, dotada de grande eficiência do ponto de vista didático e administrativo. Em parte alguma cumpria-se com mais rigor a obrigatoriedade escolar e em parte alguma era menor o número de analfabetos. Sua instrução secundária e superior havia alcançado também nível intelectual não superado por nenhum outro país. Essa educação estava inspirada, todavia, ao mesmo tempo, por espírito autoritário e disciplinar. Não havia menor traço de liberdade e autonomia.

Com a expansão da industrialização, segundo Scarlett Marton, a cultura e a educação sofrem transformações, pois elas devem estar apropriadas para que as pessoas possam acompanhar o novo ritmo de trabalho. De acordo com a autora:

> Antes, o ensino devia ser puro, desvinculado de objetivos práticos. Agora, com a proliferação dos institutos profissionais e escolas técnicas e com o esfacelamento das universidades em cursos especializados, ele converte-se em ensino de classe (MARTON, 1993, P. 17).

A Alemanha foi pioneira entre os europeus na criação de um sistema público de ensino e, portanto, da massificação da educação. Datada da segunda metade do XVIII, particularmente da década de 1760 em diante, que a Alemanha torna obrigatória a frequência escolar para crianças, remuneração aos professores e todo um sistema estatal de controle e inspeção escolar. O professor, por sua vez, torna-se funcionário público num sistema de ensino organizado e regulamentado pelos Estados. Se a Alemanha foi pioneira

na massificação da escola, ela teve, por outro lado, o processo de industrialização tardio, se comparado à Inglaterra e à Bélgica, por exemplo. Foi na segunda metade do XIX, com a unificação alemã promovida por Bismarck que o desenvolvimento industrial alemão se efetivou. A crítica de Nietzsche a educação funda-se na denúncia de que a escola, ao invés de promover a formação humanística, à luz da cultura grega clássica, compromete-se, tão somente com a formação erudita - de cunho histórico e jornalístico - e a formação profissional. O resultado dessa educação é a propagação de uma cultura artificial, mãe de todo niilismo. Para Nietzsche, o que mina o processo formativo e instaura a depauperação da cultura é o Estado e os negociantes que trava a formação de si em proveito de uma educação utilitária e rápida, necessárias para a formação de trabalhadores e de cidadãos servientes ao Estado.

1. A MODERNIDADE: RETRATO DE UMA CULTURA DECADENTE

"Mestre, ensine-me algo a propósito do ginásio: que tipo de decadência, que tipo de renascimento do ginásio podemos ainda esperar?" (NIETZSCHE, 2003a, p. 68). É no propósito de evidenciar a decadência dos estabelecimentos de ensino, principalmente, do ginásio[4] e da universidade, bem como apontar a esperança de uma renovação desse ensino é que giram as teses da série de conferências intitulada *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*. Apresentadas na figura do velho filósofo, seu discípulo, o próprio Nietzsche, e um amigo também estudante, o filósofo da Basiléia compõe suas teses chamando atenção para a necessidade dos *talentos inventivos*, ou seja, "aqueles que têm ideias boas e novas e que sabem que a verdadeira genialidade e prática correta devem necessariamente encontrar-se no mesmo indivíduo" (NIETZSCHE, 2003a, p. 67); como também para a importância da autoridade do mestre para habituar seus alunos a uma "severa educação de si*"* (NIETZSCHE, 2003a, p. 70), como metodologia para um bom resultado na aprendizagem e, consequentemente, a promoção da cultura.

[4]"A escola primária [*Grundschule*] é a base do sistema escolar, comum a todas as crianças, e dura normalmente quatro anos, [...] As outras escolas gerais de primeiro grau [*Sekundarbereich I*] têm como fundamento a escola primária: são as denominadas 'escola principal' [*Hauptschule*], 'escola média/liceu' [*Realchule*], 'ginásio' [*Gymnasium*] e 'escola integral [*Gesamtschule*]. Elas compreendem da 5ª à 10ª série. [...] O ginásio é uma escola secundária de formação geral, com duração média de nove anos, e que apenas nos últimos três anos (o denominado *Oberstufe*, 11ª a 13ª séries) prevê uma diferenciação na escolha das disciplinas, de acordo com a capacidade e efetiva produção do aluno. [...]no final do ginásio, a capacitação para freqüentar o ensino superior é atestada por meio de uma prova controlada pelo Estado (*Abitur*)"(GAUGER, 2000, p. 88).

O ensino que é ministrado nas escolas é supervisionado e dirigido pelo Estado que, por sua vez, afirma ser o provedor e mantenedor da cultura. Nesse sentido, Nietzsche diz que:

> O estado aparece como o mistagogo da cultura e, ao mesmo tempo que persegue seus próprios fins, ele obriga a todos os seus servidores a só se apresentarem diante dele munidos da luz da cultura universal do Estado: sob esta luz turva, eles devem reconhecer nele o objetivo supremo, como aquele que recompensa todos os seus esforços na direção da cultura (NIETZSCHE, 2003, p. 98).

O Estado não pode ser um "superintendente" um "regulador", mas sim aquele que deve acompanhá-la como acontecia na Grécia, onde o Estado se portava como "o companheiro de viagem, e o companheiro de andar vigoroso" (NIETZSCHE, 2003, p. 99). Em *Schopenhauer como educador*, Nietzsche critica aqueles indivíduos que se sentem felizes em servir o Estado, ele considera-os como aqueles que não conseguem elevar-se não conseguem enxergar coisas mais elevadas, em suas palavras:

> O Estado é o fim supremo da humanidade e que não há para o homem deveres mais elevados do que servir o Estado; reconheço nisso, não uma recaída no paganismo, mas na estupidez. Pode ser que o homem em questão, que vê no serviço do Estado seu dever supremo, não conheça efetivamente deveres mais elevados. (NIETZSCHE, 2003a, p. 164).

De acordo com Nietzsche, a cultura alemã não possui unicidade de estilo, pois impregnara a cultura de nacionalismo, de influências estrangeiras e de sucesso militar. Nietzsche assistira ao empobrecimento de todos os valores nobres e superiores nos quais os grandes *gênios*[5]eram formados. A primazia pela ciência e pela técnica somente possibilitava a formação de um homem teórico, um especialista, um funcionário público, enfim, não havia mais uma educação a serviço da vida na sua completude.

Um dos principais objetivos de Nietzsche, ao escrever as *Considerações extemporâneas*, era fazer um diagnóstico da modernidade para denunciar e criticar a ideia de cultura estabelecida. Para ele, o que os alemães entendiam por cultura era, na verdade, uma *pseudocultura*, uma cultura falsa, uma cultura da imitação. Apontou, também, a superficialidade da educação que passara atender a fins específicos do Estado e da ciência. A modernidade, na perspectiva de Nietzsche, perdeu-se em meio às especificidades da

[5]De acordo com Rosa Maria Dias (1999, p. 102), Nietzsche "desviando-se assim da teoria tradicional, não concebe o gênio como um dom natural". Para o filósofo, o gênio não aquele que nasce dotado de uma inteligência superior, mas sim se constitui se faz gênio. Nesse aspecto dirá em *Schopenhauer como educador*: "a criação do gênio – que é o objetivo de toda cultura" (NIETZSCHE, 2003, p. 158).

ciência em sua infinita busca da verdade. O que se chama de homem "culto", na modernidade, não pode ser entendido mais como aquele que sabe criar e apreciar uma obra de arte, mas, sim, aquele que busca se especializar para receber bons salários.

Nietzsche assiste, principalmente atuando como professor na Universidade da Basiléia, ao fim de uma educação integral, que "tendia a estimular a expressão de individualidade na criação artística e literária e até na atividade intelectual" (EBY, 1976, p. 35). Para uma educação rápida, com objetivos práticos e materiais, o diagnóstico de Nietzsche evidencia a supremacia da ciência na busca pelo conhecimento, furtando-se ao dever formativo humanista que prima, segundo Nietzsche, pelo *cultivo de si* e pelo enobrecimento da cultura. Ao contrário disso, as escolas modernas e, em especial, o sistema de ensino alemão, prima pela formação do profissional de sujeitos a quem Nietzsche denominou de *filisteu culto*[6], isto é, aquele que tem a impressão de ter tido uma formação completa e autêntica e acredita ser digno representante da cultura. O filisteu da cultura é o paradigma do sujeito formado nas escolas modernas duma Europa marcada pelo processo de industrialização e consolidação dos Estados nacionais. Para Nietzsche, a cultura alemã do século XIX era uma *cultura do jornalismo*, em detrimento da leitura dos autores clássicos, pois os alemães leem folhetins e obras de divulgação geral, cujo conteúdo trata de diversos temas sem, contudo, aprofundá-los. E, ao fazê-lo, sentem-se homens *cultos* por excelência. Estes são os eruditos, o *sábio do dia*, que está apto a dissertar sobre os problemas corriqueiros da sociedade, mas estéril e superficial, que não tem condições de criar e de promover cultura. Essa é a tipologia da formação nas escolas alemãs modernas.

A modernidade é decadente, na visão de Nietzsche, pois ela é edificada sobre valores morais decadentes, sejam eles artísticos, filosóficos, intelectuais e culturais. Nela, tudo gira em torno "das necessidades, da luta pela existência" (NIETZSCHE, 2003, p.

[6] Na primeira Consideração extemporânea *David Strauss o devoto e escritor*, Nietzsche nos dá uma definição para o termo filisteu culto: "o termo filisteu usa-se vulgarmente entre os estudantes e designa, num sentido muito lato, mas muito usual, os que são o contrário do artista, do amigo das Musas, do homem verdadeiramente culto. Mas o filisteu culto, cujo tipo temos o triste dever de descrever e cujas confissões temos que recolher, quando as faz, este filisteu culto distingue-se do filisteu vulgar por uma ilusão. Julga que é um amigo das Musas e um homem culto, ilusão incompreensível, donde resulta uma ignorância absoluta do que é um filisteu e do seu contrário. (...) Por causa da sua inconsciência, está fortemente convencido de que a formação que recebeu é a expressão completa da autentica cultura alemã, e como encontra por todo o lado pessoas cultas da sua espécie, e como encontra por todo o lado pessoas cultas da sua espécie, e como todas as instituições públicas, escolas, estabelecimentos de arte e de cultura estão organizados para satisfazerem as suas necessidades e a sua cultura, transporta consigo para toda a parte o sentimento de ser vitorioso de ser digno representante da cultura alemã atual e pretende, por consequência, fazer prevalecer as suas exigências e as suas pretensões" (NIETZSCHE, 1976, p. 13-14).

103), pois o homem moderno busca, de um lado e de outro, "aprender muito" (NIETZSCHE, 2003, p.103) para que, assim, possa ter controle de sua vida, possa tentar entender a sua própria existência. Trata-se de um homem que duvida de tudo, por isso, está sempre em busca de verdades e, deste modo, tem a ciência como guia na sua procura. Portanto, o homem moderno interessa-se por aquilo que lhe é útil, como, por exemplo, um "posto de funcionário ou um ganho material" (NIETZSCHE, 2003, p. 104). Em *Schopenhauer como educador*, encontramos um trecho que evidencia esse cenário da educação alemã moderna:

> As águas da religião estão em refluxo e deixam atrás de si pântanos e poça; as nações se opõem novamente com a maior hostilidade e desejam se quebrar totalmente. As ciências, praticadas sem medida e abandonadas ao mais cego *laissez-faire*, se retalham e dissolvem tudo em que se acredita firmemente; as classes cultas e os Estados civilizados são arrastados por uma corrente de dinheiro gigantesca e desprezível. Jamais o mundo foi mais mundano, mais pobre de amor e de bondade. As classes cultas não são mais os faróis ou os asilos em meio a todo esse turbilhão de espírito secular. A cada dia, elas se tornam mais inquietas, mais vazias de amor e pensamento. Tudo está a serviço da barbárie que vem vindo, tudo, aí incluídas a arte e a ciência desta época. O homem culto degenerou até se tornar o maior inimigo da cultura, pois ele quer negar com mentiras a doença geral e é um estorvo para os médicos (2003, p.166).

Em outra passagem afirma que a cultura "só tem início numa atmosfera que está acima deste mundo das necessidades, da luta pela existência, da miséria" (NIETZSCHE, 2003, p.103). A *cultura autêntica*, para Nietzsche, deve ter originalidade, criatividade e profundidade, deve ter autenticidade nas suas criações e diante disso elevar o *espírito.* Contudo, o que os alemães, com orgulho, chamam de cultura é exatamente uma "mistura grotesca, desta acumulação de estilos" (NIETZSCHE, 1976, p. 11). O alemão busca, de um ponto a outro, elementos artísticos e intelectuais, enfim, "todos os estilos possíveis e imagináveis" (NIETZSCHE, 1976, p.11) e os reproduz como sendo a *cultura alemã.* É importante observarmos que essa é a característica da cultura na modernidade. De acordo com Gentile:

> Esta cultura de segundo plano, composta e heterogênea, é a 'confusão caótica' na qual vive 'o alemão de hoje'. Deve-se notar, contudo, que Nietzsche não visa, com isso, simplesmente denunciar o retrocesso da cultura alemã; o que o filósofo enfatiza é, ao contrário, justamente a *atualidade*. Essa cultura é, de fato, 'o moderno em si', nada mais que uma 'feira moderna de cores' na qual também a 'profusão do saber e da aprendizagem' não são nem um meio, nem uma marca da cultura, mas exatamente o contrário: a 'barbárie'. Barbárie não é, portanto,

> simplesmente a essência da cultura, mas uma cultura privada do elemento que lhe confere unidade, homogeneidade e direção. A cultura da modernidade é justamente a 'inquietude' e a 'caótica confusão de todos os estilos' (2010, p.55).

Nietzsche denuncia a falta de originalidade e de criatividade do alemão moderno, que, perdido, se põe a misturar os diversos estilos, seja na construção de uma peça teatral, seja, no concerto e, até mesmo, na escrita intelectual. Por isso, o homem moderno não tem fecundidade, é um homem de formação rasa, que se mostra inquieto buscando de um lado e de outro. A despeito disso, acredita ter recebido uma formação autêntica que lhe possibilita ser um digno representante da cultura. Entretanto esse *filisteu da cultura* "exclui ou nega, conscientemente ou não, todas as formas e todas as exigências fecundas de um estilo autêntico" (NIETZSCHE, 1976, p. 15). Os filisteus cultos afirmam serem conhecedores dos clássicos e, inclusive, instituíram as obras de Goethe nas instituições de ensino, fizeram de *Wilhelm Meister* "o evangelho burguês", um "símbolo nacional" (SPENLÉ, 1973, p. 188 e 189). Todavia, como ressalta Spenlé (1973, p. 189), "o verdadeiro culto de Goethe terá de ser uma comunhão interior, erudita, intelectual, reservada a um pequeno grupo de escolhidos". Dessa maneira, o filisteu culto é um empecilho para a verdadeira cultura, pois acredita trabalhar em prol dela, porém está apenas em conformidade com o espírito da época, sente se satisfeito com sua conduta e com a formação que recebeu. Ele não reconhece sua própria infecundidade e acaba por dificultar toda a disciplina rígida que a formação da cultura autêntica necessita. Segundo Nietzsche (1976, p. 15. Em itálico nosso):

> Quando é livre de escolher entre uma ação de estilo e o seu contrário, o filisteu recorre sempre à segunda e, por consequência, as suas ações acabam sempre por ter um caráter uniformemente negativo. É este caráter que lhe permite reconhecer a 'cultura alemã', a que concedeu a sua patente. Quando sente um desacordo com este caráter torna-se hostil e resiste-lhe. Neste caso, o filisteu só sabe resistir, negar, calar-se, tapar os ouvidos; não olha de frente; é um ser negativo, até no ódio e na hostilidade. Mas ninguém lhe é mais adverso do que aquele que, chamando-lhe filisteu, lhe revelar o que é: um obstáculo para os espíritos vigorosos e criadores, um labirinto para os que duvidam e se perdem, um pântano para os sem força, um entrave para os que perseguem objetivos mais elevados, um nevoeiro venenoso para os germes vivos, um deserto ressequido para o *espírito alemão*, sempre à procura da vida nova de que ele tem sede.

Trata-se, o filisteu, de um homem negativo, pois não tem capacidade criativa; trata se de um homem que se coloca a "imitar a realidade de modo tão simiesco quanto possível, [...] ou copiar livremente as obras clássicas mais conhecidas e mais célebres,

através de algumas concessões pudicas à moda do momento" (NIETZSCHE, 1976, p. 19-20). Esse homem põe-se a dissertar ao modelo do jornalismo: sem estilo, sem profundidade, tratando superficialmente diversos assuntos. E, como denuncia Nietzsche, nas conferências *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino,* essa postura jornalística tem mostrado seus efeitos ainda nas instituições de ensino, especialmente, no ginásio:

> A tendência de produzir de modo apressado e vão, a mania desprezível de escrevinhar livros, a total ausência de estilo, um modo de se expressar não refinado e sem caráter, ou tristemente grandiloqüente, a perda de todo cânone estético, a voluptuosidade da anarquia e do caos, em suma, os traços literários do nosso jornalismo, assim como da nossa produção acadêmica (NIETZSCHE, 2003a, p. 73).

Com efeito, essa concepção jornalística que adentrou a educação alemã, tornando-a superficial está intrinsecamente ligada a duas tendências: ampliação e redução da cultura. Assim evidencia Nietzsche no prefácio de *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*:

> Duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos e finalmente unidas nos seus resultados, dominam hoje os nossos estabelecimentos de ensino, originariamente fundados em bases totalmente diferentes: por um lado, a tendência de estender tanto quanto possível a cultura, por outro lado, a tendência de reduzir e enfraquecê-la. De acordo com a primeira tendência, a cultura deve ser levada a círculos cada vez mais amplos; de acordo com a segunda, se exige da cultura que ela abandone suas mais elevadas pretensões de soberania e se submeta como uma serva a uma outra forma de vida, especialmente aquela do Estado (NIETZSCHE, 2003a, p. 44).

A cultura jornalística funciona como amálgama para as duas tendências que, apesar de opostas, convergem para o mesmo fim, ou seja, denegrir a *cultura autêntica.* A primeira tendência (ampliação) é desenvolvida de acordo com o argumento de que é imprescindível estender ao máximo o conhecimento e a cultura, para que se possa ter também o máximo de produção. Nesse sentido, a cultura é concebida como um instrumento de captação de ganho. Nas palavras de Nietzsche "temos aqui, como objetivo e fim da cultura a utilidade, ou, mais exatamente, o lucro, o maior ganho de dinheiro possível" (NIETZSCHE, 2003a, p. 61). A função da cultura seria, diante dessa concepção, a formação de um número cada vez maior e mais rápido de pessoas aptas a ganhar dinheiro. Ante isso, a cultura é interpretada como algo utilitário, que concede "felicidade" aos homens à medida que lhes proporcione seu "bem-estar". Mas não nos iludamos,

adverte Nietzsche, "a cultura 'tão universal quanto possível' enfraquece a tal ponto a cultura, que ela não pode mais admitir qualquer privilégio ou garantir qualquer respeito" (NIETZSCHE, 2003a, p. 62).

Logo, a ampliação da cultura torna-a rasa e destituída de objetivos profundos na formação. Sua densidade é medida de acordo com a soma de dinheiro que se quer ganhar. Dessa maneira, se a ampliação da cultura leva a denegrir a cultura, como se configura a segunda tendência (*redução da cultura*)? A redução da cultura consiste em compreendê-la a serviço de outrem. Define-se enquanto redução de toda a grandeza da cultura à tarefa de serva, quer seja do Estado, da ciência ou de qualquer instituição que lhe imponha um fim. Nessa tendência, temos a figura do especialista, o *erudito* por excelência, aquele que dentro do campo das ciências, se propõe a "produzir algo" e "não terá qualquer preocupação com todas as outras" (NIETZSCHE, 2003, p. 64). Assim, a cultura é destituída de toda "as suas ambições mais elevadas, mais nobres, mais sublimes" (NIETZSCHE, 2003, p. 61). É uma cultura sem unicidade, sem totalidade e infecunda.

Para Nietzsche, os alemães modernos são meros acumuladores de saberes que vivem "do capital de moralidade acumulado por nossos ancestrais e da herança deles, que não sabemos mais fazer crescer, mas somente dissipar" (NIETZSCHE, 2003, p. 145). Os eruditos não podem engendrar a cultura, pois separam o conhecimento da vida, "pensam mais na ciência do que na humanidade" (NIETZSCHE, 2003, p. 144). A formação dos eruditos é uma formação rápida, sem reflexão, não há busca pela superioridade e pela criação de grandes obras. Sua análise, sua crítica, seu conhecimento é raso, superficial, é um homem que permanece preso aos fins do Estado e da ciência.

Podemos observar que a preocupação de Nietzsche com a cultura perpassa sobre o problema educacional. Para ele, o ginásio (ensino médio) não pode se constituir em uma instituição para formação profissional[7], mas deve oferecer uma formação que compreenda o desenvolvimento integral. Nesse sentido, as disciplinas acadêmicas deveriam, para Nietzsche, propiciar a formação cultural como vivência, ação e criação do próprio homem. Por isso, um dos aspectos da crítica que Nietzsche faz à história enquanto

[7] É importante compreender que Nietzsche não é contra o ensino técnico e instituições de formação profissional. Contudo, na Alemanha do século XIX, os ginásios (ensino médio) que se diziam oferecer uma formação clássica e integral não eram diferentes das escolas profissionais. Na quarta conferência *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, Nietzsche afirma: "No entanto, não posso furtar de acrescentar este codicilo: se é verdade que a escola técnica e o ginásio, nos seus fins atuais, são em tudo tão semelhantes [...] isto não é de maneira nenhuma uma recusa dirigida às escolas técnicas que perseguiram até agora, com tanta felicidade e honestidade, tendências bem mais modestas, mas altamente necessárias (NIETZSCHE, 2003a, p.106).

ciência histórica. Sobre isso, advoga que a concepção dos alemães de "fazer da história uma ciência" levou a separar "história e vida" (NIETZSCHE, 2005, p. 99). A história é vista somente como passado, como algo que pode ser contemplado e imitado, como acumulação de saber. De acordo com o filósofo, a história é importante a partir do momento em que possibilita a criação, no qual a exemplaridade do passado "seja sempre desejada somente para servir ao futuro e ao presente, não para enfraquecer o presente ou para cortar as raízes de um futuro rigoroso" (NIETZSCHE, 2005, p. 99).

Para o filósofo da Basiléia, temos sim necessidade da história, pois ela emerge como possibilidade dos alemães porem-se a caminho da verdadeira cultura é seguir a exemplaridade dos gregos. Todavia, como esclarece Sobrinho (2005, p.17) Nietzsche, "tem a cultura grega como referência, não porque ele acredita que ela possa ser repetida, mas porque é possível resgatar o que ela tem de exemplar e superior para os modernos". Por outro lado, se houver uma exacerbação da história, ela torna-se nociva, pois ela perde toda a exemplaridade criativa que nutre a vida e a cultura, deixando-a pobre, vazia, mergulhada no mais profundo niilismo[8]. O homem que deposita sua confiança no *sentido histórico* é suscetível de ser levado ao nada:

> Estes rebentos tardios levam na verdade uma existência irônica: o nada persegue o curso defeituoso das suas vidas; no exato momento em que se alegram com o passado, são também acometidos pelo medo do nada, pois são memórias vivas; porém, a sua vontade de louvar o passado na lembrança não tem o menor sentido se eles não forem por sua vez herdeiros. Eles são assim envolvidos pelo vago pressentimento de que sua vida é uma injustiça, pois nenhuma vida futura poderá justificá-la (NIETZSCHE, 2005, p. 144).

Tomar o passado somente como algo memorável, que deve ser revisto, não possibilita a criatividade. A história é importante a partir do momento em que a exemplaridade de outrora nos incita a criar, a sermos seus *herdeiros,* não no sentido de uma continuação/imitação/reprodução, mas em oposição, no sentido de que o homem realize suas próprias experiências na vida e na criação da cultura. Compreendendo que a cultura, para Nietzsche, não pode ser somente conhecida e estudada, mas sentida como um sistema vivo a partir de si mesmo:

[8] O sentido do termo empregado é exatamente o niilismo como consequência da decadência moderna, da ausência de valores e da degenerescência da vida. Todavia, o termo também pode ser entendido como "o tempo intermédio no qual fim e princípio se entrelaçam" (FINK, 1988, p. 167). Isto quer dizer que o niilismo sendo a ausência de valores pode suscitar o ressentimento que nega a vida como também pode inspirar a criação de novos valores que dizem sim ao mundo, sobretudo, à vida.

> Não temos cultura, mais ainda, estamos bastante perdidos para a vida, para a simplicidade de ver e ouvir o que se oferece a nós, para aprender efetivamente as coisas mais próximas e mais naturais; até agora, não temos nem sequer o fundamento de uma cultura, pois não estamos convencidos de termos em nós uma vida autêntica. [...] Dêem-me primeiro a vida e eu extrairei dela uma cultura! (NIETZSCHE, 2005, p. 171-172).

Desse modo, a história, assim como a cultura, deve estar a serviço da vida e somente a força da *juventude*, com sua vontade de viver, que ainda não está totalmente formatada pela educação, está mais próxima da natureza, e por isso pode lutar contra o *espírito histórico*. A cultura histórica, para o filósofo, não consiste de um processo linear e evolutivo, no qual o homem chega a um patamar mais evoluído e finalístico que culminaria no Estado moderno cuja realidade só é compreendida por meio da razão[9]. A história "se apresenta sob a forma de fragmentos, descontinuidades e acasos" (SOBRINHO, 2005, p. 34). Além disso, o homem necessita da ilusão para sobreviver diante da realidade. Num fragmento póstumo, Nietzsche atesta:

> Contra isso, sustentamos que a consciência não progride e não se desenvolve senão através de ilusões cada vez maiores. Se o nosso nível de "consciência" é tão baixo (comparado, por exemplo, com o dos gregos), é porque as nossas ilusões são mais baixas e mais vulgares do que a deles [...] Se as ilusões desaparecessem, a nossa consciência se reduziria à consciência de uma planta[10] (NIETZSCHE, FP, U II 2. verão-outono de 1873, 29 [52]).

Como analisamos anteriormente, a ilusão possibilita ao homem organizar sua vida diante do caos da realidade como também o propicia ser inventivo na criação da cultura. É mediante essa análise - do predomínio no mundo moderno da razão ante a ilusão e a intuição – que Nietzsche admite que, na modernidade, não temos uma cultura, mas, sim, uma civilização que, com sua crença no progresso como forma de chegar a um fim que responda a todas as inquietações, com seu modo exacerbado de querer compreender o fundamento de todas as coisas, vai levando o homem ao vazio, pois conceitos como verdade, bem e mal, já não conseguem responder à pergunta pelo sentido da existência. Como adverte Spenlé (1973, p. 55):

---

[9]È importante ressaltar que a crítica que Nietzsche faz da história universal, linear e evolutiva, se refere à crítica *ao historicismo absoluto* de Hegel e dos hegelianos, como Strauss e Hartmann. Sobre essa questão, ver Nietzsche, em especial na II Consideração extemporânea: *Sobre a utilidade e os inconvenientes da história para a vida*.

[10] No original: "Frente a esto, nuestra teoria de que la *conciencia* solo se desarrolla y *fomenta a través de ilusiones cada vez más elevadas*. Por eso, si nosotros tenemos um nível de 'conciencia' tan bajo (em comparacíon con los griegos), es porque nuestras lusiones son *más bajas y vulgares* que lãs suyas. [...] Piénsese em la desaparición de las ilusiones, entonces la conciencia se evaporaria hasta llegar a la planta".

> A humanidade moderna, intimamente dissociada pela reflexão, pelo cálculo egoísta, pelos utensílios e pelos artifícios da vida civilizada, sente, contudo, a aspiração 'sentimental' de restabelecer essa comunhão perdida. É erro pensar que isto possa ser atingido pelo que os *Aufklärer* chamavam o 'Progresso' isto é, pelas 'luzes' da Razão, pois que, pelo contrário, é a reflexão, a ciência, a técnica que têm desenraizado o homem e o privaram desta ingenuidade paradisíaca. Muito menos o alcançará por meio da revolução política, que pode na verdade criar regalias exteriores, mas nunca regenerar ou criar o homem interior.

A crença no progresso, tomado como norma histórica e conduzido pela racionalidade e pelo cientificismo, conduz à apresentação de um mundo fictício, de um mundo ideal, cujo valor é medido por categorias. Todavia esse mundo é desmascarado pelo próprio conhecimento racional. Isto é, os indivíduos ao buscarem respostas para os porquês, ao buscarem fundamento para as causas se deparam com o nada, pois "a racionalidade é levada a perceber que o último fundamento é necessariamente um abismo, um sem-fundo" (GIACOIA, 2007, p. 25). Além disso, toda perspectiva que se pretenda à universalização, à totalização tende para uma forma de dominação, de massificação, no qual cessam as singularidades. Do mesmo modo, a crença nas revoluções políticas como forma de libertação, é apenas a demonstração de fraqueza, não passam de tentativas desesperadas para alcançar segurança e bem-estar para uma "existência agonizante" (GIACOIA, 2007, p. 33). Dessa forma, todo o otimismo esperado nas noções de progresso não passa de expressões de fraqueza, de posturas negativas da vida.

É exatamente a falta de postura disciplinar e reflexão rigorosa e profunda, sobretudo, no sentido estético/artístico que Nietzsche afirma não encontrar nas instituições de ensino. No lugar de um estudo profundo dos clássicos, Nietzsche encontra uma linguagem de frases vazias de conteúdo, cheias de *jargões* e com estilos superficiais advindos, sobretudo, da cultura jornalista que se manifestava na Alemanha em meados do século XIX. Como afirma Weber (2008, p. 87), tratava-se de uma linguagem e estilo "propositalmente fabricado para impressionar e, principalmente, uma linguagem criada num sistema de circulação cuja forma de existência já é um convite ao descaso e à superficialidade com a língua".

Diante disso, adverte Nietzsche:

> E enquanto os ginásios alemães, cultivando a composição alemã, trabalharem para preparar este abominável dilúvio da escrita que não tem consciência, enquanto eles não considerarem como um dever sagrado a *disciplina prática* mais minuciosa da palavra e da escrita, enquanto tratarem a língua materna como se ela fosse um mal

> necessário ou um corpo morto, eu não poderei incluir estes estabelecimentos de ensino entre as instituições consagradas à verdadeira cultura (2003a, p.74, destaques em itálico nosso).

Mais adiante, reitera:

> Quanto a mim, só conheço *uma única* verdadeira oposição, aquela que existe entre os *estabelecimentos para a cultura* e os *estabelecimentos para as necessidades da vida:* à segunda categoria pertencem todos os estabelecimentos que existem, mas, ao contrário, é da primeira que falo (2003a, p. 107).

Logo, o processo de formação do gênio pontua para o que, desde o início, estamos chamando atenção e que perpassa por todas as cinco conferências de *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, isto é, o projeto da *Bildung* tem como fio condutor a *obediência* e *hábito* "reconhecemos aqui as consequências fatais do nosso ginásio de hoje: na medida em que ele não está em condições de implantar a cultura verdadeira e autêntica, que é sobretudo obediência e o hábito" (NIETZSCHE, 2003a, p. 77). Além disso, é preciso ter uma existência forte o bastante para poder viver no perigo da incondicional solidão. Como alega Janz (1987, p. 146): "a solidão é, pois uma prerrogativa do grande professor – do filósofo - mas não uma prerrogativa no sentido de uma vantagem, sim como uma carga pesada". Com isso Nietzsche espera uma renovação dos institutos de ensino, sobretudo, no ginásio. Essa instituição é, para ele, central na formação do jovem para levá-lo ao exercício da reflexão, da pesquisa e à experiência física e estética para, em seguida, à criação de um hábito interno na promoção de uma autoeducação. É evidente como Nietzsche, nas conferências, atribui às instituições o *lócus* de formação cultural: "De fato, fica cada vez mais claro que não temos absolutamente estabelecimentos de ensino, mas que devemos tê-los" (NIETZSCHE, 2003a, p. 99).

2. EM BUSCA DE UMA IMAGEM DE EDUCADOR: O CASO SCHOPENHAUER.

Contemporâneas as críticas aos estabelecimentos de ensino da Alemanha do XIX expressas nas conferências *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, *Schopenhauer como educador* configura-se como uma obra propositiva, sem deixar, contudo, de soar o martelo. Este recai, sobremaneira, na institucionalização da educação no aparato da burocracia estatal, desenvolvido, de maneira profícua e em tom de alerta, na quinta parte desta obra, momento em que o filósofo da Basiléia volta-se para os perigos

da institucionalização de uma filosofia ensinada nos estabelecimentos de ensino que esteja a serviço do Estado. Se Nietzsche se colocou como um extemporâneo, tal qual em *Ecce homo*, a sua crítica ao educador situado como burocrata e funcionário público nas escolas, emerge como uma denúncia datada e pontual. A Alemanha é a primeira nação europeia a construir um sistema de ensino fortemente regido e institucionalizado pela burocracia do Estado. Se isso trouxe ganhos consideráveis ao país ainda no século XIX, em especial a universalização da educação básica e a quase erradicação do analfabetismo, bem como a preparação de uma mão-de-obra qualificada para a emergente revolução industrial alemã da segunda metade do XIX, o olhar crítico de Nietzsche volta-se para uma educação à serviço, não da vida e do enobrecimento cultural, mas sim dos fins do Estado e do capitalismo. A preocupação central de Nietzsche é para com o ensino de Filosofia idealizada e atrelada aos interesses de um Estado-nação comando por Bismarck.

A apropriação que queremos fazer de *Schopenhauer como educador* distancia-se de sua crítica a institucionalização da educação e da Filosofia e aproxima-se de suas reflexões propositivas sobre a figura do educador, tal qual ele propôs-se a fazer nessa obra. Ao nosso ver, Nietzsche faz, nessa obra, um esforço reflexivo com o intuito de encontrar algumas características que se fazem presentes em Schopenhauer e que são profícuas para um educador tal qual ele concebe. Em outras palavras, acreditamos que há em *Schopenhauer como educador* uma imagem de educador bastante promissora para a prática dos professores de filosofia de nossas escolas atuais.

Já na abertura desta obra, Nietzsche dá pistas de um processo formativo não pautado na dicotomia educador-educando, ou de um educador responsável pela formação do educando ou, ainda, de um educador portador de um saber necessário e imprescindível para a educação do aluno. Este era o procedimento educativo vigente nos estabelecimentos de ensino da Alemanha contemporânea a Nietzsche e que ele criticou por não promovera cultura. Ora, se o professor é o responsável pela formação ou é portador de algo fundamental para a educação do jovem, então, necessariamente, a cultura é transmitida de um para outro, não havendo, portanto, criação de cultura, mas tão somente comércio de uma cultura estabelecida. Mais do que isso, essa relação educativa, além de promover uma educação dos ouvidos[11], esmorece o educando de sua própria

[11]Conforme *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (NIETZSCHE, 2003a, p. 125): "quando um estrangeiro quer conhecer o sistema de nossa universidade, ele pergunta primeiramente, com insistência: *como o aluno está ligado a universidade?* respondemos: *pelo ouvido. É um ouvinte.* O estrangeiro se espanta. *Apenas pelo ouvido?* pergunta mais uma vez. *Apenas pelo ouvido*, respondemos novamente. O Estudante escuta. Quando fala, quando vê, quando anda, quando está acompanhado, quando

formação colocando-o numa posição de receptáculo de uma cultura sem compromisso com o pensamento crítico, com a reflexão apurada, com a escrita autêntica e com a criação e produção de cultura nova.

É com o intuito de romper com essa educação dicotômica, dualística que Nietzsche sentencia uma autoformação, uma autoeducação ou, ainda, uma educação de si para si mesmo. Trata-se da tarefa de educar a si próprio, conforme suas palavras:

> Quando outrora eu me entregava, por vontade própria, a fazer minhas promessas, imaginava que o terrível esforço, o tremendo dever de me educara mim próprio, me seria poupado pelo destino, porque no momento propício encontraria um filósofo para me educar, um verdadeiro filósofo a quem se pudesse obedecer sem mais reflexões, porque se teria nele mais confiança doem si próprio (NIETZSCHE, 2003, p. 142).

Observe que Nietzsche assume a tarefa de educar a si mesmo, num processo de autoformação e educação de si, porém, nota-se que não há o descarte da figura do mestre educador. Mais do que isso, Nietzsche está em busca desse mestre, pois ele é imprescindível para a sua formação. Instaura-se, então, uma situação bastante singular: há a necessidade de um mestre, de um educador para que seja possível a autoeducação e a formação de si mesmo. Este é o ponto nevrálgico: deve haver algo neste educador para que ele eduque uma autoeducação, para que ele eduque o educando numa autoeducação. Nietzsche encontra em Schopenhauer essa figura singular capaz de tornar possível esse processo educativo sinalizado por ele: "É por isso que vou lembrar hoje o nome do único professor, o único mestre de quem eu posso me orgulhar, *Arthur Schopenhauer*, para só me lembrar de outros mais tarde" (NIETZSCHE, 2003, p. 142).

Schopenhauer não foi professor de Nietzsche e este nunca encontrou-se com aquele. Nunca houve aperto de mãos, troca de olhares ou palavras ditas e ouvidas. Nietzsche tomou contato com a filosofia de Schopenhauer entre outubro e novembro de 1865[12], após, portanto, a morte do mestre em 1860. Um mestre já morto[13], nada mais coerente para a quebra da dicotomia mestre que ensina – *insignare*: aquele que marca,

---

tem uma atividade artística, em suma, quando vive, ele é autônomo, quer dizer independente do estabelecimento de ensino. com bastante frequência, o estudante escreve enquanto ouve. Estes são os momentos em que está preso pelo cordão umbilical à Universidade".

[12]Conforme Janz, *Friedrich Nietzsche: infancia y juventud*, 1994, p. 157.

[13] Não deixa de ser curioso fazermos referência ao *Assim falou Zaratustra*, obra de 1883. No personagem conceitual de Zaratustra, Nietzsche não está mais em busca de um mestre, como há quase dez anos, época de *Schopenhauer como educador* (1874), mas sim de discípulos. Zaratustra desce da montanha por estar enfastiado de todo o conhecimento que adquiriu com a natureza e quer ensinar aos homens. Na busca por discípulos, Zaratustra encontra apenas um: trata-se do funâmbulo que cai da corda durante uma apresentação na praça pública e morre. Zaratustra tem como discípulo um morto.

que faz um sinal, aquele que aponta o caminho - e do aluno que aprende – *apprehendere*: apoderar-se, tomar para si os sinais marcados pelo ato de ensinar, seguir o caminho ensinado. Um mestre morto que não marca, que não aponta o caminho, que não fala e que, portanto, não precisa de ouvidos. A relação mestre-aprendiz ancora-se em outros pilares: não mais do ensino, mas da inspiração para a autoformação. O educador, para Nietzsche, é acolhido como inspiração para que o educando trilhe seu próprio caminho, construa seu próprio ser, forme a si mesmo. Se a educação é levar o sujeito de um lugar para outro, esse trânsito não é feito conjuntamente entre mestre e discípulo. O passo a passo da caminhada é dado solitariamente pelo discípulo inspirado pelo mestre. Dono de si mesmo, responsável pelo seu destino, uma autarquia em movimento formativo, o homem é uma singularidade para Nietzsche:

> Mas, ainda que o futuro não nos deixasse qualquer esperança, a singularidade da nossa existência neste momento preciso é o que nos encorajaria mais fortemente a viver segundo a nossa própria lei e conforme nossa própria medida […]. Temos de assumir diante de nós mesmos a responsabilidade por nossa existência, por conseguinte, queremos agir como os verdadeiros timoneiros desta vida e não permitir que nossa existência pareça uma contingência privada de pensamentos. Esta existência quer que a abordemos com ousadia e também com temeridade, até porque, no melhor ou no pior dos casos, sempre a perderemos. Por que se agarrar a este pedaço de terra, a esta profissão, por que dar ouvidos aos propósitos do vizinho? (2003, p. 140).

Mais adiante, enfático

> Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém exceto tu. Certamente, existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não .perguntes nada, deves seguir este caminho (2003, p. 140 e 141).

A despeito do trajeto formativo ser percorrido pelo educando, enquanto ação afirmativa de si mesmo, acentuando e potencializando a sua autonomia, a ação educativa não é solitária e nem exime ou anula a figura do mestre educador. Este não é mais o portador de uma cultura que irá formar o discípulo, mas é a figura que permitira ao discípulo formar-se, tornar-se algo diferente do que é. Trata-se do mestre horizonte: através da figura do mestre, o discípulo vislumbra, em si mesmo, uma dimensão de possibilidades de ser e constituir-se, um universo de formas e caminhos que permitem-lhe transcender a si mesmo potencializando. Elevar-se acima de si mesmo e transcender

o *status quo* libertando o discípulo de si e da cultura moderna, tal é o papel formativo do mestre:

> Teus verdadeiros educadores, aqueles que te formarão, te revelam o que são verdadeiramente o sentido original e a substância fundamental da tua essência, algo que resiste absolutamente a qualquer educação e a qualquer formação, qualquer coisa em todo caso de difícil acesso, como um feixe compacto e rígido: teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores. E eis aí o segredo de toda formação, ela não procura os membros artificiais, os narizes de cera, os olhos de cristal grosso; muito pelo contrário, o que nos poderia atribuir estes dons seria somente uma imagem degenerada desta formação. Ao contrário, aquela outra educação é somente libertação, extirpação de todas as ervas daninhas, dos dejetos, dos vermes que querem atacar as tenras sementes das plantas, ela é efusão de luz e calor, o murmúrio amistoso da chuva noturna [...] (NIETZSCHE, 2003, p. 141 e 142).

Observe nessa passagem, que o filósofo da Basiléia faz referência a uma tipologia de educação. Um tipo de educação cumpre a função de formar habilidades, competências e saberes necessários ao mundo da cultura burguesa capitalista. Carrega em si a ide/ia de que o discípulo é um sujeito passivo em que a educação irá instituir uma gama tecnologias necessárias a sua inserção na vida econômica e política. Trata-se dos "membros artificiais", dos "narizes de cera" e dos "olhos de cristal grosso" que a educação institui, o educando carece e que são imprescindíveis no mundo moderno. Essa era a educação que Nietzsche presenciava nas escolas da Alemanha do XIX: uma educação voltada para a formação de sujeitos úteis ao Estado e ao capitalismo. Observe que essa educação criticada por Nietzsche respondia aos interesses políticos da época, uma vez que a Alemanha consolidava sua unificação política em 1870, comandada por Bismarck, o que permitiu, por sua vez, desenvolvimento econômico, com forte conotação industrial, alimentada pela exploração de minérios principalmente da região da Alsácia, conquistada durante a guerra Franco-Prussiana. Trata-se, então, de uma educação nacionalista e deformação de mão-de-obra qualificada para a indústria. Outro tipo de educação a que Nietzsche se refere é acentuada no caráter libertador que ela exerce sobre o educando. Trata-se de uma educação que não estabelece um *telo* ao educando (um profissional qualificado ou um cidadão moralmente estabelecido), mas que abre-se para a construção do caminho pelo próprio educando, num ato de afirmação de si e superação da cultura estabelecida. Trata-se de uma educação que extirpa as "ervas daninhas", os "dejetos", e os "vermes" de uma educação que objetiva formação de homens úteis ao Estado e a economia; trata-se de uma educação que é "libertação" dessa cultura moderna e que, ao

libertar, revela o "sentido original e a substância fundamental" da "essência" de cada sujeito enquanto uma autarquia e uma singularidade. Tal qual o filósofo da Basiléia se intitulou, trata-se de uma educação extemporânea: para além de seu tempo. Numa outra passagem, Nietzsche é absolutamente categórico na defesa de uma educação enquanto formação de sujeito autárquicos: "O homem que não quer pertencer à massa só precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que lhe grita: 'Sê tu mesmo! Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas'" (2003, p. 139). É compromisso do educador fazer de seu ensino um espaço para cada sujeito tornar-se o que é, sem nenhum princípio teleológico, sem nenhuma finalidade preconcebida, sem nenhum valor que assuma a forma de uma estrela guia da existência. *Educar para tornar-se o que é*: trata-se de um princípio educativo que rompe com a cultura e a educação que pasteurizam os homens numa massa sem singularidades; é um princípio educativo que assume a forma de um turbilhão, varrendo esta cultura do apequenamento do homem; é um princípio educativo que revoluciona a visão da própria existência concebida pela modernidade; *educar para tornar-se o que é* implica em buscar o educador com o qual se descobriria a "força central" (NIETZSCHE, 2003, p. 143) e cuja "tarefa de sua educação consistiria principalmente em transformar todo homem num sistema solar e planetário que me revelasse a vida, e em descobrir a lei da sua mecânica superior" (NIETZSCHE, 2003, p. 143). Essa é a tipologia de educação fomentada por Nietzsche em *Schopenhauer como educador*.

Nesta tipologia, a educação não é movimento de fora pra dentro, ou seja, do professor e do mestre para o educando e discípulo, mas sempre do discípulo ao mestre. Neste tipo, é o movimento do discípulo que busca no mestre a inspiração para uma educação de si. Ultrapassa-se a dicotomia de quem é ativo ou passivo (se o professor é o centro ou o educando) na educação, dicotomia tão fortemente discutida desde Rousseau e sua querela com a educação dos jesuítas, mas pensa-se a educação como um movimente de si mesmo numa relação de tensão com o outro. Trata-se de uma educação de si mesmo enquanto experiência tensional com o outro e o mundo[14]. Rompendo com a tese de um educador que ensine e que institua algo no educando, Nietzsche vai ao encontro de uma

[14] Não podemos de fazer referencia, novamente, ao *Zaratustra* de Nietzsche. Interpretado como um romance de formação (Roberto Machado, *Zaratustra, tragédia nietzschiana*, 1997, p. 30), ou como um romance didático (José Nicolau Julião, *Assim falou Zaratustra como romance didático*, 2011) em *Assim falou Zaratustra* Nietzsche narra o processo formativo de Zaratustra nas experiências tensionais entre ele e os diversos personagens que habitam a narrativa. Zaratustra aprende, sem nunca ser ensinado, nos encontros que trava durante suas viagens. Assim, enquanto a educação jamais é um processo solitário, a formação que se extrai das relações educativa, é sim um processo individual e autárquico.

imagem de educador como exemplaridade que eduque sem ensinar, permitindo, assim a formação enquanto projeto de si mesmo: "Estimo muito mais um filósofo quanto mais ele está em condições de servir de exemplo" (NIETZSCHE, 2003, p. 150). Observemos, na sequência do texto, que a exemplaridade do filósofo educador não se encontra no querer ser um exemplo a ser seguido ou imitado, à luz dos "que querem melhorar a humanidade", mas exemplo de vida. Assim, não se trata de uma exemplaridade teórica, mas prática e não se trata de uma vida para ser exemplo, mas sim do movimento do discípulo em ver na vida filosófica do mestre, um modelo e um exemplo que o inspire a ser algo, libertando-o do mundo instituído:

> Mas 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 alimentar, pelos costumes, mais ainda do que pelas palavras e, sobretudo, mais do que pela escrita. (NIETZSCHE, 2003, p. 150).

A ação do mestre educador não se faz pela pronuncia de palavras ou por recomendações e conselhos, mas pelo modo de vida. Emerge, desse modo de viver, uma imagem com a qual o discípulo se inspira, se forma, e busca. É nesse sentido que a formação é sempre movimento livre do discípulo, pois é ele quem observa a assimila no modo de vida do mestre, o exemplo para sua própria formação. A exemplaridade de vida do mestre

> [...] sublinha o jovem Nietzsche, tal e como, por meio do exemplo, a ensinaram os filósofos da Grécia. Assim, mais do que ser um exemplo no sentido raso de constituir um caso particular que tipifica um universal do qual é o modelo, a vida visível do filósofo é o exemplo [*Beispiel*] no sentido de constituir uma imagem ante a qual nos colocamos [*Vorbild*] (cf. KSA 1.351), segundo a qual nos formamos [*nachbilden*], e atrás da qual perseveramos como atrás de um modelo, um ideal, um protótipo [*Urbild*]. É esse caráter exemplar que dá ao filósofo seu caráter de educador [*Erzieher*] (ACUÑA, 2011, p. 163).

O mestre não é aquele que assume a função de um transmissor de conceitos, valores ou de conselhos para a vida; não é aquele que, de posse de um saber sistematizado, desempenha o papel de orientador para a vida; não é aquele que transmite ensinamentos de vida, ou mesmo, como está muito em voga nos tempos atuais, aponta receitas para o bem viver ou superar crises. O mestre educa pelo seu exemplo de vida, ou seja, ele não ensina a viver, mas aqueles que querem aprender veem nele um modo de vida profícuo com o qual se identificam. Neste caso, o mestre educa pela honestidade de sua vida, uma

vez que não há ruptura entre viver e teorizar sobre o viver, o que impede, neste caso, hipocrisias daqueles que falam a "verdade" da vida sem vivê-la em seu cotidiano.

Em *Ecce homo*, Nietzsche se intitulou um extemporâneo; classificou seu pensamento como uma filosofia a golpes de martelo[15] e dividiu-a em dois momentos: o de crítica contra seu tempo e o de proposição do além-do-homem. Nietzsche assumiu para si mesmo o projeto de transvalorização dos valores, de superação de sua época, superação da modernidade. Ir contra seu tempo, para superá-lo, denunciar o último homem para que torne possível a emergência do além-do-homem, tal é o projeto filosófico de Nietzsche. Se há uma proposta pedagógica na filosofia de Nietzsche e se há um compromisso do mestre educador com seu tempo e seus discípulos, este compromisso é ir contra seu tempo, diagnosticando e denunciando a pobreza cultural e moral de sua época.

> [...] encontrar como educador um verdadeiro filósofo, capaz de elevar alguém acima da insuficiência da atualidade e de ensinar novamente a ser *simples* e *honesto* no pensamento e na vida, e portanto intempestivo, no sentido mais profundo da palavra; pois os homens se tornaram agora tão complexos e tão complicados, que é preciso que se torne desonesto, já que falam, já que colocam afirmações e querem por conseguinte agir (NIETZSCHE, 2003, p. 146).

E, mais adiante, continua o filósofo da Basiléia:

> Então, como vê o filósofo a cultura na nossa época? Completamente diferente, é preciso confessar, de todos estes professores de filosofia satisfeitos com o Estado em que vivem [...] As águas da religião estão em refluxo e deixam atrás de si pântanos e poças; as nações se opõem novamente com a maior hostilidade e desejam se quebrar totalmente. As ciências, praticadas sem medida e abandonadas ao mais cego *laissez-faire*, se retalham e dissolvem tudo em que se acredita firmemente; as classes cultas e os Estados civilizados são arrasados por uma corrente de dinheiro gigantesca e desprezível. Jamais o mundo foi mais mundo, mais pobre de amor e de bondade. [...] Tudo está a serviço da barbárie que vem vindo, tudo, aí incluídas a arte e a ciência desta época (NIETZSCHE, 2003, p. 165 e 166).

Tal é o compromisso de educador que Nietzsche viu em Schopenhauer e tomou para si como imagem para sua autoeducação:

> Pouco importa que este último enigma fique por agora incompreendido; cheguei a algo muito compreensível: explicar como podemos todos, através de Schopenhauer, nos educar *contra* nosso tempo, porque temos, graças a ele, a vantagem de *conhecer* verdadeiramente este tempo (NIETZSCHE, 2003, 163).

[15]Conforme prefácio de *Crepúsculo dos ídolos. Como filosofar com o martelo*.

Observemos que Nietzsche via na figura em Schopenhauer a figura de um educador que faz uma reflexão de sua época com o intuito de superá-la. O mestre educador é filho de seu tempo e é ciente das condições empobrecedoras do espírito humano que marca a sua época. Isto é essencial para ir contra seu tempo. Trata-se, então de um educador compromissado com seu mundo circundante:

> Se de fato preferirmos considerar todo grande homem como o verdadeiro filho de seu tempo e como aquele que sofre, em todo caso, com todas 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* 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 (NIETZSCHE, 2003, p. 162).

Não somente como crítico do hegelianismo hegemônico nas universidades alemãs do XIX, Schopenhauer, para Nietzsche, fora crítico da cultura de sua época. Essa crítica é imprescindível para aqueles que buscam um mestre. Superar a si mesmo e intempestivo com a cultura da época são elementos fundantes do mestre educador:

> Sabemos todos, em certos momentos, que as instituições mais importantes da nossa vida são feitas unicamente para nos subtrairmos habilmente à nossa autêntica tarefa, que preferimos esconder o rosto num canto qualquer, como se a nossa consciência, com cem olhos, não pudesse nos surpreender aí; sabemos que entregamos precipitadamente nossa alma ao Estado, ao lucro, à vida social, ou à ciência, simplesmente para não mais possuí-la, assim como sujeitamos a uma pesada tarefa jornalística com mais ardor e mais inconsciência do que é preciso para viver, porque nos parece necessário não atingir a reflexão. A pressa é geral, pois cada um foge rapidamente de si mesmo; geral é também a dissimulação tímida desta pressa, porque se quer parecer satisfeito e porque se gostaria de esconder esta miséria aos observadores mais perspicazes; geral ainda é a necessidade de novos guizos de palavras que, agarradas à vida, lhe dão algo de uma festa ruidosa (NIETZSCHE, 2003, p. 178).

Vê-se claramente a quem Nietzsche está direcionando seu discurso: exatamente para aquelas instituições de ensino que formam o sujeito para seu tempo, no caso do XIX alemão, trata-se do operário da fábrica e do cidadão burocrático. Vê-se, também, o quão o discurso de Nietzsche é extemporâneo e, portanto, atual, por conservar a denuncia de nossa época, com o frescor da jovialidade visceral. Ainda nossos estabelecimentos de

ensino formam sujeitos para o mundo do trabalho[16]; ainda colocam como finalidade da formação a aquisição de habilidades e competências imprescindíveis para o saber-fazer[17]; ainda formam pessoas assujeitadas na conservação do mundo da cultura tal qual se apresenta, numa educação do saber-viver[18]. Não está na pauta de nossos estabelecimentos de ensino uma formação para a criação de uma nova cultura, de novos valores e de formas alternativas de se viver, mas de reprodução e afirmação de um modo de vida atrelado ao trabalho e à produtividade[19]. Nossos estabelecimentos de ensino se tornaram lugares nos quais os educandos treinam exaustivamente a resolução de problemas necessários ao sucesso nas diferentes formas de seleção para o ensino superior ou ingresso no mundo do trabalho. Não há em nossos estabelecimentos de ensino nenhum ar fresco, nenhum frescor de novidade, apenas a tarefa continua e incansável de colocar seus educandos dentro de sistemas de ensino, de sistemas de trabalho e produtividade. Os fins formativos promovidos pelos nossos estabelecimentos de ensino são estranhos aos educandos, pois referem-se a valores sociais, políticos e, principalmente, econômicos, trazidos para o

[16] "Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico [...] Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo" (MEC, 2011, p. 163). Conforme, também, as Diretrizes: "Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" (MEC-CNE-CEB, Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

[17] Conforme encontramos no Relatório Delors, documento produzido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XIX para UNESCO, em 1996. É este documento um forte balizador das políticas públicas para a educação, em especial, dos países sub ou em desenvolvimento. No Brasil, boa parte das políticas públicas para a educação foi e está alinhada com as recomendações desse documento. Sobre a vinculação educação-trabalho, lemos no documento: "Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? É a esta última questão que a Comissão tentará dar resposta mais particularmente" (DELORS, Jacques, et al., 1997, p. 96).

[18] "A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações... As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola. Por outro lado, na prática letiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno" (DELORS, Jacques, et al., 1997, p. 99).

[19] Conforme o Inciso II do artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução MEC-CNE-CEB nº 02 de 30 de janeiro de 2012: "Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):
II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores".

interior da escola por agentes distantes dela própria e inculcados como ideal formativo a ser valorizado e buscado pelos educandos. Nossos estabelecimentos de ensino decantam a sua glória e alimentam seu sucesso pedagógico nessa tarefa de formação de jovens para o saber fazer e saber viver, como ideais formativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACUÑA, German Arturo Meléndez. *Filosofia e interpretação no jovem Nietzsche*. São Paulo: Cadernos Nietzsche, nº 28, 2011, p. 157-181.
FRANCO, Cambi. *História da pedagogia.* Trad. Álvaro Lorencini: São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1999.
DELORS, Jacques, et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1997.
DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador.* São Paulo: Scipione, 1993.
_____. Nietzsche e a questão do gênio. In: BARRANECHEA, Miguel e PIMENTA NETO (orgs). *Assim falou Nietzsche*. Rio de janeiro: Sete Letras, 1999.
DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Porto: Rés Editora, 1984.
EBY, Frederick. *História da educação moderna: séc. XVI séc. XX, teoria, organização e práticas educacionais,* 2ª Ed. Porto Alegre: Editora Glogo, 1976.
FINK, Eugen. *A filosofia de Nietzsche*. Trad. Joaquim Lourenço Duarte Peixoto, Lisboa: Editorial Presença, 1988.
GAUGER, Jörg-Dieter. Entre Humboldt e "HICH TECH": sistema e reforma do ensino na Alemanha. In: *Universidade: panorama e perspectivas*, Cadernos Adenauer, São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, agosto 2000, p. 83-102.
GENTILE, Carlo. "*Os gregos aprenderam aos poucos a organizar o caos*". *Os conceitos de estilo e de cultura na Segunda consideração extemporânea de F. Nietzsche*. In: Cadernos Nietzsche, São Paulo, USP, n.27, 2010, p. 51-72.
GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Filosofia da educação*, São Paulo: Ática Editora, 2007.
GIACOIA JR, Oswaldo. Nietzsche: fim da metafísica e os pós-modernos, In: Guido Imaguire, Custódio Luís S. Almeida, Manfredo Araújo de Oliveira (Orgs). *Metafísica contemporânea*, Rio de Janeiro, Vozes, 2007, p. 13-39.
HOBSBAWM, Eric J. *A era do capital.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
JANZ, Curt Paul. *Friedrich Nietzsche: los diez años de Basilea 1869/1879*. Madrid: Alianza, 1987.
JANZ, Curt Paul. *Friedrich Nietzsche: infancia y juventud*. Madrid: Alianza, 1994.
JULIÃO, José Nicolau. *Assim falou Zaratustra como poema didático*. Estudos Nietzsche: Curitiba, v. 2, nº 1, jan-jun/2011, p. 43-58.
LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia.* Trad. Luis Damasco Penna e J. B. Damasco Penna: São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2001.
MACHADO, Roberto. *Zaratustra:a tragédia nietzschiana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
MARTON, Scarlett. *Nietzsche: a transvaloração dos valores.* São Paulo: Moderna, 1993.
MEC-CNE-CEB, Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Shopenhauer como educador*. In: Escritos sobre educação. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, São Paulo, Loyola, 2003, p. 138- 222.
_____. *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*. In: Escritos sobre educação. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho, Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, São Paulo, Loyola, 2003a, p. 41-137.
_____. *Fragmentos póstumos*: Volumen I (1869-1874), Edición: Diego Sánchez Meca, Trad. Luis E. de Santiago Guervós, Tecnos, 2010.

_____. *Sobre a utilidade e os inconvenientes da história para a vida.* In: Escritos sobre história. Trad. Noéli Correia Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, São Paulo, Loyola, 2005, p. 67-178.
_____. *David Strauss: o crente e escritor*. In: Considerações intempestivas, Tradução: Lemos de Azevedo. [s.l.]: Editorial Presença, 1976. p. 7-100. (Coleção síntese).
_____. *Cinco prefácios para cinco livros não escritos*. Trad. Pedro Süssekind, Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.
_____. *Ecce Homo: Como alguém se torna o que se é*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
SOBRINHO, Noéli Correia de Melo. A pedagogia de Nietzsche. In: *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, São Paulo, Loyola, 2003, p. 7-40.
SPENLÉ, J. E. *O pensamento alemão: de Lutero a Nietzsche*. Trad. Mário Ramos. Coimbra: Armênio Amado, coleção Stvdivm, 1973.
WEBER, José Fernandes. *Formação (Bildung), educação e experimentação: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche.* 2008. 172 f. Tese (doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

Recebido em 24-08-2015
Aprovado em 10-09-2015