

FÁVERO, Altair A.; LAGO, Clenio (Org.). **Leituras sobre Nietzsche e a Educação**. Passo Fundo: IMED, 2010.

RESENHA

Édison Difante¹

O livro *Leituras sobre Nietzsche e a Educação*, organizado pelos professores Altair Alberto Fávero e Clenio Lago, publicado pela Editora IMED em 2010, consiste em uma coletânea de doze textos. O primeiro e o último, intitulados “Dialogando com Nietzsche” e “Continuando a pensar com Nietzsche”, figuram, respectivamente, como apresentação e conclusão da obra. De modo literal, a obra é composta por dez artigos, os quais estão divididos em dois momentos: os primeiros cinco abordam diferentes temáticas referentes ao pensamento de Friedrich Nietzsche; os últimos cinco, de modo mais específico, tratam da relação entre o pensamento nietzscheano e a educação.

O primeiro texto, de autoria de Clenio Lago – “Sobre o devir em Nietzsche: uma provocativa” – apresenta a possibilidade do vir-a-ser em Nietzsche a partir das três metamorfoses do espírito: da transformação do camelo ao leão, do leão à criança e, desta, à afirmação da vida. A provocativa de Lago justifica-se na medida em que Nietzsche investe uma dura crítica contra a tradição platônico-cristã. “Sua inspiração é a tragédia grega anterior a Sócrates, baseada no conflito entre razão (Apolo) e emoção (Dionísio)” (p. 17). O homem guiado apenas pela razão é limitado à moral de rebanho: uma ficção ou criação da qual o homem comum se tornou dependente. Somente o homem de espírito livre poderia encarar a vida como ela realmente é; só ele consegue se afirmar em sua própria existência. “Os espíritos [...] presos a uma moral comum, mesmo que conscientes de sua condição, são como o camelo” (p. 20). O homem, nessa condição é um dominado. Contudo, é possível uma mudança de espírito. O homem pode lançar-se, com a força de um leão, contra o seu opressor, que nada mais é do que a religião e a moral de rebanho. A última representa, metaforicamente, o grande dragão, isto é, o “tu deves”. Mas não basta dizer “não”, matar o “tu deves”; é preciso afirmar o “sim”. “Segundo Nietzsche, somente a criança pode dar esse sim à vida” (p. 21). Só a criança representa um

¹ Professor da Área de Ética e Conhecimento da Universidade de Passo Fundo; difante@upf.br.

novo começar. Segundo Lago, o homem proposto por Nietzsche consiste em um resultado da reação contra a moral estabelecida, a qual coisifica e classifica os seres humanos.

O segundo texto, de autoria de Valmor Oselame – “Nietzsche e o trágico” – traz uma reflexão a respeito da entrada de Nietzsche na filosofia. O autor trabalha por um viés biográfico, evidenciando que o trágico sempre se fez presente na vida de Nietzsche. Embora a maioria dos comentadores só mencione o fim de sua vida produtiva, vale salientar que o pensador viveu, ao menos, cinco períodos diferentes: os anos de criança e adolescente, a sua formação, o professor, o viandante e o autônomo. Oselame salienta que a contradição foi uma constante na vida de Nietzsche, “tornando-se difícil saber o que nele é realidade e o que nele é aparência” (p. 27). Somente a sua vida em relação ao seu pensar é que não foi contraditória. A vida de Nietzsche sempre foi incerta, marcada por antagonismos referentes à vocação e profissão e ao pensamento e amizade. Nietzsche matriculou-se no curso de teologia por consideração à mãe. Mais tarde, sob orientação do professor e amigo Friedrich Ritschl, forma-se em Filologia e foi indicado a uma Cátedra na Universidade de Basileia. No entanto, desde o período em que estudava teologia, pensava em uma universidade prussiana na qual pudesse estudar filosofia. Sua carreira “se delineava promissora como filólogo” (p. 28). No entanto, ele não a queria e considerava-se preso a ela por consideração ao seu mestre. Sua vocação e desejo era trabalhar com filosofia. Em 1871, Nietzsche candidatou-se a uma cátedra suplementar de filosofia na Universidade de Basileia, tornando-se explícita a sua insatisfação e, portanto, o conflito que vivia “entre profissão e vocação” (p. 30). No episódio, a tragédia estava em cena na sua própria vida. A cátedra foi-lhe negada e coube-lhe uma licença para tratamento de saúde. A razão pela qual Nietzsche não conseguiu a cátedra é praticamente óbvia: “a linha filosófica do então filólogo” (p. 34). Para ele qualquer forma de raciocinar é filosofia. No entanto, “não era essa a filosofia que se ensinava ou que deveria ser ensinada na Universidade de Basileia” (p. 38). Por meio do drama trágico deu-se sua entrada na filosofia, mais precisamente, a partir de suas conferências: “O drama musical grego” e “Sócrates e a tragédia”.

O terceiro texto, de autoria de Altair Fávero – “Pessimismo e arte na cultura: o dionisíaco e o apolíneo em *O Nascimento da tragédia*, de Nietzsche” –, discorre sobre o mal-estar na cultura. “Para Nietzsche, a cultura universal é a ‘barbárie’”

(p.39). Sua finalidade é apenas aquilo que é “adequado” ao presente, apenas pela utilidade. Segundo Fávero, o propósito de Nietzsche é fazer um diagnóstico do homem moderno, o que requer uma volta às origens. Assim, é inevitável o confronto com “a tradição pagã greco-romana e o que resultou da fusão de ambas” (p. 40). A obra *O nascimento da tragédia* apresenta a esperança de uma possível renovação cultural nos moldes da Grécia antiga, “ligada à música de Wagner e a filosofia de Schopenhauer” (p. 41). Nem a moral, nem a razão poderiam justificar a existência do universo e a vida humana. “Para Nietzsche, havia algo de comum entre o contexto do nascimento da tragédia grega e a situação da Europa no século XIX” (p. 42). Os gregos, não obstante, souberam transformar em beleza os horrores da própria existência. Os impulsos fundamentais do ser humano são representados na tragédia grega: os festejos dionisíacos e a clareza apolínea. “O dionisíaco é entendido como o mundo da vontade impulsiva, a força da vida primária, elementar, criativa, cruel e desesperada” (p. 43). A realidade, em sua forma absoluta, é representada pelo dionisíaco. A arte, a religião, a filosofia e o conhecimento são ilusões que formam o que chamamos cultura. “Ao analisar o declínio da arte trágica grega, Nietzsche problematiza a sua própria época, o ‘mal-estar’ de uma cultura para a qual a ciência demarca a oposição entre verdade e ilusão” (p. 51). Segundo ele, a cultura moderna trata-se de uma montagem, incapaz de explicar a existência. Um mundo no qual a ciência, a arte e a filosofia crescessem indissolúvelmente unidas seria um retorno aos gregos anteriores a Sócrates. Com a afirmação da arte, sempre negada pela ciência e pela filosofia, Nietzsche quer mostrar que é possível exaltar a vida em sua totalidade.

O quarto texto, de autoria de Alcemira Fávero – “A gênese da consciência moral: uma leitura em Nietzsche” –, refere-se à concepção moral enquanto produto do meio. Tomando por base o livro *Genealogia da moral*, a autora coloca que o homem, segundo Nietzsche, encontra-se preso a uma “‘camisa-de-força’ social que recebeu o nome de ‘responsabilidade’” (p. 57). Segundo a posição nietzscheana, o homem precisaria esquecer alguns valores. O esquecimento, aqui, não é meramente uma deficiência da memória, mas uma “força ativa essencial do metabolismo psíquico” (p. 58). No entanto, é necessária outra força equivalente ao esquecimento: a memória, a mais extraordinária aliada da racionalidade. A razão, no homem, não seria algo inato como se acredita, mas algo produzido com muito custo. “A razão é o que nos faz sérios, confiáveis, reflexivos; a ela, enfim, recorreremos para dominar os

nossos afetos” (p. 59). A consciência moral também é um produto, que “só gerou no ser humano o sentimento permanente de responsabilidade” (p. 60). O homem tornou-se apto a fazer promessas, transformando-se em merecedor de confiança. A moralidade dos costumes formou-se a partir de um processo histórico. A “consciência de culpa” ou “má consciência” foi adquirida sob pressão, associada aos diferentes modos de relações contratuais, ou seja, o compromisso comunitário baseado na relação “credor-devedor”. Dessa relação se instituem os valores: o correto, o bom e o justo ditados pela comunidade. Ela os sustenta como supremos e os respeita enquanto tais. Portanto, as comunidades têm a sua origem não necessariamente no “pacto social”. “Para Nietzsche, não passa de uma ‘fantasia’ pensar que a gênese das comunidades primitivas e do Estado teve como base um modelo harmonioso fundado na racionalidade do contrato” (p. 63). Nas sociedades primitivas, os costumes configuram-se como obrigações às novas gerações, e o não seguimento acarreta culpa. Pouco a pouco, formou-se uma espécie de dívida para com os ancestrais, as divindades e o sobrenatural; “por conseqüência, há milhares de anos o homem paga a sua eterna dívida” (p. 65). Pode-se inferir que a consciência moral passou a ser concebida como algo divino, que todos deveriam buscar. Nesse sentido, a moralidade pode ser vista como não sendo atributo de uma natureza humana. O homem, preso aos costumes, precisou perseguir e maltratar a si mesmo; “tornou-se inventor da ‘má consciência’” (p. 66); ou seja, do próprio sentimento de culpa.

O quinto texto, de autoria de Vilmar Pereira – “O ataque ao sujeito metafísico: algumas relações com a noção moderna de infância” –, oferece algumas considerações a respeito da crítica nietzscheana à subjetividade metafísica. A crítica dirige-se diretamente à concepção metafísica de sujeito, apresentado como atribuidor de sentido ao mundo. Para Nietzsche, o conhecimento não passa de uma invenção humana, que tem por finalidade a própria conservação. O homem não é um ser excepcional. A faculdade da razão, ao invés de engrandecê-lo, o diminui. O sujeito metafísico é uma grande mentira. O intelecto serve para assegurar a paz. Nessa medida, torna-se necessária a criação “de uma lei para orientar as ações humanas” (p. 71). A lei é instituída como uma forma de impedir os impulsos mais fortes e latentes no homem. À medida que a linguagem entra em cena, a verdade passa a ser uniformemente válida e obrigatória a todos. “A verdade contida na lei, por mais que seja enganosa, deve ser buscada” (p. 72). Nietzsche convida a

modernidade a uma autocrítica. Todas as ideias, para ele, “não passam de uma criação lingüística metafísica, pois seus traços não corroboram a realidade” (p. 73). Segundo Pereira, no escrito *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral* Nietzsche critica o filósofo como construtor de verdades. Além disso, expõe uma concepção de verdade que rompe com o até então aceito: as verdades não passam de ilusões. O enfrentamento da realidade somente poderia ocorrer por meio da arte. Nietzsche mostra-se um perspectivista, na medida em que, para ele, só existem interpretações. Assim, é estabelecida uma ruptura com o sujeito metafísico. O homem “enganou-se a respeito do sentido da vida, tentando encontrar transcendências inalcançáveis, verdades que são só metáforas” (p. 76). A afirmação sobre a morte de Deus nada mais significa do que o rompimento com a metafísica. Não obstante, isso não significa que Nietzsche negue a razão. Retomando a questão das metamorfoses, fica explícito que a criança é negada, na medida em que se afirma o intelecto. “Muitos [adultos] se sentem culpados só por pensar naquilo que a moral banuiu” (p. 77). O sujeito adulto, de certa forma, negou a si próprio. “Após ter sido moralizada, a criança foi esquecida e passou a não servir mais como dispositivo seguro na tomada de ações” (p. 79). Nietzsche opta pela criança, pois somente ela ousa questionar, sem receio, sobre cada situação. Somente a partir do resgate da criança presente em cada adulto seria possível a construção de um novo paradigma cultural, ou seja, recomeçar.

O sexto texto, de autoria de Elenilton Neukamp – “O professor Nietzsche e a educação” –, trata do período em que o pensador esteve em contato direto com a realidade educacional. Segundo Neukamp, Nietzsche ataca tanto a educação quanto o projeto pedagógico da modernidade. Para ele, a educação da época apequenava o homem, privilegiando a memorização em detrimento da criação. O homem era formado “para servir aos interesses do Estado, da ciência e do mercado” (p. 82). Nietzsche critica a cultura moderna, embora, até o final do século XIX, na Prússia, já não existisse analfabetismo. Segundo ele, a cultura é estendida a um número cada vez maior de pessoas, tornando-se pobre. Por outro lado, reduzir a cultura à especialização também é um problema, pois, quanto mais especializado se é em determinada área, mais ignorante se é diante das demais. A educação não busca formar intelectuais, pois a ampliação dos estabelecimentos de ensino superior massifica a cultura. “À cultura de massa Nietzsche impõe uma cultura direcionada à formação dos grandes gênios” (p. 85). Somente eles poderão deixar algo para os

tempos vindouros. O Estado moderno, ao contrário da Grécia antiga, financia a difusão da cultura por interesse. A formação massificada uniformiza segundo características comuns e tem por base fins lucrativos. Nietzsche não nega a necessidade de uma educação voltada à sobrevivência, “o que enfatiza é que não há cultura sem o desligamento do ‘mundo das necessidades’” (p. 86). Para Nietzsche, o próprio homem deveria oferecer resistência ao modelo educacional. A educação moderna existe apenas “para satisfazer os interesses de determinados grupos” (p. 88). A cultura tornou-se utilitária. As instituições não formavam o gênio, mas o funcionário, o “filisteu da cultura”. “Na contramão delas, as instituições do futuro [...] seriam mais adequadas à natureza, para aperfeiçoá-la, e acelerariam a vinda do filósofo” (p. 90).

O sétimo texto, de autoria de Clenio Lago – “O trágico no processo investigativo e educativo” –, está baseado nas obras *O nascimento da tragédia* e *Genealogia da moral*. Lago discute a importância do trágico no processo investigativo. Ao abordar o trágico, Nietzsche deixa claro que o apolíneo e o dionisíaco são inseparáveis, embora representem impulsos tão diversos. O que caracteriza a arte trágica é o fato de não apresentar um ideal a ser alcançado, mas o processo de construção e desconstrução, aberto a criações. A arte trágica “lança nas mãos do homem o próprio destino e a própria liberdade de fazer-se, assumir-se e responsabilizar-se por seus atos” (p. 92). A própria existência humana é trágica. Porém, o eterno retorno do trágico impede a solidificação “e, por conseguinte, a cristalização do certo e do errado” (p. 93). O trágico significa a desconstrução do valor universal. No momento em que se romper com a noção metafísica (de universal), as bases do modelo educacional estremecerão. “O próprio homem torna-se a referência, e a educação, por sua vez, passa a ser o meio para o vir-a-ser” (p. 94). A crítica nietzscheana ao iluminismo reconhece que a razão não é neutra, não é em-si, mas é fruto dos instintos. No que se refere ao conhecimento, não existe um referencial único, somente perspectivas. O conhecimento coloca-se na esfera do interpretativo. A moral deve ser pensada a partir da contingência dos acontecimentos, em oposição à “homogeneidade, o universal e o imperativo categórico, pois são esses elementos que nivelam as diferenças, limitam as possibilidades de interpretação e excluem a mobilidade, o fazer-se e o autorregular-se” (p. 96). O trágico, no processo investigativo, torna-se possível quando os investigadores assumem uma postura “de cavaleiros do conhecimento, capazes de

suportar a dissolução e o esquecimento do eu teórico e do eu metodológico” (p. 97). Somente quem é capaz de se esquecer de si pode, de alguma forma, “sentir o gozo estético da criação, da autocriação, mesmo que, uma vez constituído, ele gradativamente se desfaça” (p. 98). Não existe uma única finalidade, apenas contingências, construções e desconstruções. A educação é para o vir-a-ser: um processo mutante. A proposta de Nietzsche é educar sem fins estabelecidos, ou seja, sem ideais fixos. Tal imagem de educação deixa os educadores tradicionais em paranóia, pois eles perdem “o fim último e a justificativa para suas proposições educativas disciplinares” (p. 99).

O oitavo texto, de autoria de Lúcia Hardt, - “A dimensão trágica da sala de aula” – traz uma abordagem referente às forças e fragilidades do espaço da sala de aula. A autora inspira-se na obra *Escola de Atenas*, de Rafael Sanzio. A imagem representa um “um espaço coletivo onde muitas aprendizagens acontecem” (p. 101). O espaço em questão remete diretamente à sala de aula. Nas salas de aula muitos personagens passam despercebidos, costumam a ser vistos e ouvidos e demoram a ocupar os espaços (p. 102). Na visão de Hardt, a obra de Sanzio coloca em um mesmo ambiente filósofos de diferentes épocas, tornando-se possível identificar certa ordem na própria desordem. Apolo está em cena. Ele não poderia faltar em uma escola. A deusa Atena está lá, lembrando a moralidade e a sabedoria, parceiras inseparáveis da educação (p. 103). Dionísio não está em cena, mas se faz presente por meio de personagens. Assim, identifica-se a dimensão trágica da sala de aula. Nela se encarnam diretamente as ambiguidades vivenciais: por vezes, anima, e, por vezes, frustra. A dimensão trágica da didática é colocada justamente aí, pois aquilo que é produtivo cansa e morre. Então, obriga-se a buscar novas formas, a criar outros desafios. A dimensão trágica da didática é a de encarar esse movimento constante de vida e morte. De um lado, a força apolínea insiste em formar a ordem; de outro, inevitavelmente, a força dionisíaca aparece para calibrar a subjetividade perante o sofrimento, a queda, a sensibilidade e o embate do dia a dia. Segundo a autora, é essa força que desafia a apostar no desejo e no gosto pela beleza, que, embora ausente, é possível. Com efeito, “temos alunos que não desejam estar na sala de aula, sempre estão insatisfeitos e não justificam a depredação e a recusa à ordem pedagógica” (p. 105). Quando a sala de aula tomba, frustra, decepciona, é preciso racionalidade, mas também loucura e ironia. A escola também é o lugar do inesperado, no qual a loucura tem o que dizer. Contudo, na

medida em que prevalece o apolíneo, o ensino muitas vezes impede o homem de ser aquilo que ele realmente pode. Hardt alerta para o seguinte: “O encontro humano que acaba acontecendo numa sala de aula é muito complexo e depende de uma série de fatores que nem sempre estão sob o domínio de docente” (p. 109).

O nono texto, de autoria de Nadja Hermann – “Nietzsche: crítica e transvalorização da educação” –, salienta o fato de não existirem estudos sistemáticos sobre a recepção de Nietzsche na educação brasileira. A luz lançada por ele sobre os problemas da sociedade moderna é decisiva, justamente porque sua filosofia antecipou “a crítica aos nossos valores e o diagnóstico de nosso tempo” (p. 113). Apesar de polêmico, o pensador traz a perspectiva de novas possibilidades. Para Hermann, ele “permite-nos um esclarecimento da extensão da crise que assola nossa sociedade, para, então, ousarmos pensar outros modos de educar” (p. 114). Na perspectiva nietzscheana, somos herdeiros de erros, de um ideal de vida correta, de “uma renúncia à realidade” (p. 116). Nesse sentido, o pensador indaga sobre a eficácia da moral tradicional. Será que houve melhoramento da condição humana? Ao contrário, a moralidade representa “a desvalorização da vida, a recusa da diversidade de experiências, o freamento das pulsões, a negação da finitude” (p. 117). No que se refere ao Brasil, segundo a perspectiva da autora, “observa-se que a penetração de suas idéias se dá no âmbito de certa ambivalência entre um consentimento entusiasmado e uma recusa veemente” (p. 118). Isso é natural, na medida em que nossa educação se apoia principalmente na pedagogia tradicional. Por outro lado, durante muito tempo em boa parte de nossos cursos de filosofia não se estudou Nietzsche como se deveria.

O décimo texto, de autoria de Catia Devechi e Amarildo Trevisan – “Nietzsche e a reafirmação da vida: contribuições póstumas para a educação” –, reporta-se ao legado nietzscheano para se pensar a educação. Segundo os autores, durante muito tempo associou-se o pensamento de Nietzsche ao nazismo. Tal aproximação não foi fiel ao seu pensamento. Sua obra póstuma foi deturpada. A principal crítica de Nietzsche dirige-se à tradição filosófica. Com a passagem do pensamento mítico ao racional, inaugura-se o predomínio do pensamento apolíneo. Nietzsche ataca a racionalidade, sem, contudo, negar a razão. O próprio projeto de esclarecimento não deu conta de seu objetivo. Ao invés de libertar o homem, transformou-o em instrumento do Estado. A razão, pois, distanciou a formação humana do sentido da vida. Visto que o homem interpreta o mundo de acordo com o seu meio, o próprio

“conhecimento parte sempre do superficial, é sempre fictício e mutável” (p. 128). O reconhecimento desse caráter fictício é necessário; “tudo parte da interpretação perspectivista, tudo é fruto da invenção humana” (p. 129). A própria verdade, para Nietzsche, não passa de uma repetição sucessiva de metáforas. Existe uma infinidade de experiências; logo, de interpretações. “É por isso que, para Nietzsche, a interpretação adequada a um grupo pode ser totalmente inaceitável em outro” (p. 130). A educação, sem dúvida, apóia-se na formação apolínea, pois a pedagogia tradicional, a escola nova e a pedagogia tecnicista solidificam-se em uma base racional. Apesar das tentativas “de repensar a formação pelo reconhecimento dos limites da racionalidade, da diversidade e da pluralidade e pela admissão da necessidade de aproximar o homem da vida, ainda persiste a tendência educacional de normatizar” (p. 131). O perspectivismo de Nietzsche possibilita aproximar o conhecimento da vivência humana singular. Ele antecipa Foucault, Rorty e Habermas quanto a essa questão. Como tais autores, seu olhar volta-se “para a vida e insere o homem no seu contexto” (p. 132). Segundo ele, o educador deve se distanciar de ideologias. Ademais, é necessário “reconhecer a vulnerabilidade de sua prática, dar-se conta das incertezas educativas e da contingência da vida formativa e, ainda, ver na vida a possibilidade de criação e superação” (p. 133). O educador, segundo a interpretação dos autores, precisa se conscientizar de que não existe saber ideal e que, cedo ou tarde, tudo pode ser transformado ou modificado.

O livro *Leituras sobre Nietzsche e a Educação* é um importante referencial teórico para todos os estudiosos, inclusive para aqueles que não se ocupam diretamente com a educação. O profundo conhecimento dos autores permite ao leitor repensar a questão do *télos* orientador dos processos educativos, mesmo que Nietzsche não tenha se ocupado diretamente com a temática. Ele próprio advertiu que seu filosofar não poderia ser tomado como modelo educacional. Contudo, hoje, quando se pensa nos fundamentos e nas finalidades da educação, não é possível deixá-lo de lado.