



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade  
Brasil

Fernandes Weber, José

AUTORIDADE, SINGULARIDADE E CRIAÇÃO: SOBRE O PROBLEMA DA FORMAÇÃO (BILDUNG)  
EM SOBRE O FUTURO DOS NOSSOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, DE NIETZSCHE

Educação & Sociedade, vol. 29, núm. 103, mayo-agosto, 2008, pp. 515-532

Centro de Estudos Educação e Sociedade  
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314210011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

AUTORIDADE, SINGULARIDADE E CRIAÇÃO:  
SOBRE O PROBLEMA DA FORMAÇÃO (*BILDUNG*) EM  
SOBRE O FUTURO DOS NOSSOS ESTABELECIMENTOS DE  
ENSINO, DE NIETZSCHE\*

JOSÉ FERNANDES WEBER\*\*

*RESUMO:* Tendo como referência o texto das conferências apresentadas por Friedrich Wilhelm Nietzsche na Universidade de Basileia em 1872, intitulado *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, o presente artigo busca explicitar a concepção de formação (*Bildung*) de Nietzsche, dando especial atenção aos seguintes temas: autoridade do mestre e dos clássicos enquanto princípio diretivo da formação; relação conflituosa entre a formação e a burocracia institucional; formação para a cultura e formação técnica; centralidade da língua materna para a edificação da cultura; formação do gênio. Por fim, indica-se brevemente a atualidade das reflexões de Nietzsche.

*Palavras-chave:* Formação (*Bildung*). Autoridade. Singularidade. Criação. Nietzsche.

AUTHORITY, SINGULARITY AND CREATION: THE EDUCATIONAL (*BILDUNG*)  
ISSUE IN *ABOUT THE FUTURE OF OUR TEACHING INSTITUTIONS*, BY NIETZSCHE

*ABSTRACT:* This paper is an attempt to explicit Nietzsche's concept of formation (*Bildung*) as it appears in the text of the conferences entitled *On the future of our educational institutions* at the University of Basel, in 1872. The following issues were focused: the authority coming from teachers and the classics as directive principles

\* O presente artigo beneficiou-se de uma bolsa (concedida pela CAPES) de "Estágio de Doutorado no Exterior", realizado entre maio de 2004 e fevereiro de 2005 na Universidade Nova de Lisboa (Portugal).

\*\* Doutor em Educação e professor titular do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: jweber@sercomtel.com.br e jweber@uel.br

of education; the conflicting relation between education and institutional bureaucracy; cultural and technical education; the crucial role of mother tongues in the rise of culture; and the upbringing of a genius. The final part is a statement of today's appropriateness of Nietzsche's reflections.

*Key words:* Education (*Bildung*). Authority. Singularity. Creation. Nietzsche.

O que um velho eremita teria a dizer sobre a formação a jovens barulhentos e engajados com os movimentos culturais do seu tempo? Por qual razão Nietzsche faz figurar, no texto que serviu de base às cinco conferências proferidas na Universidade de Basileia, posteriormente intituladas *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*,<sup>1</sup> um velho filósofo, intransigente e duro, enquanto contraponto à formação para a ciência e a erudição sob tutela do Estado? Um indivíduo solitário, que defende e sustenta o valor da individualidade e da solidão, não será ele, já enquanto realidade, uma afronta e um perigo à soberania do Estado?

Sobre essas conferências, pode-se dizer que formam, juntamente com a terceira das *Considerações extemporâneas*, intitulada *Schopenhauer como educador*, uma das reflexões mais explícitas de Nietzsche sobre o problema da formação (*Bildung*), sendo, além disso, a reflexão mais explícita do autor sobre o tema da formação institucional, no ginásio e na universidade. Essas conferências podem ser interpretadas como uma meia parte que só se completa com o texto sobre Schopenhauer acima indicado. Afinal, quem é o velho filósofo, duro, intransigente e demoníaco, senão o próprio Schopenhauer? Talvez seu cão também se chame *Atma*, tal qual o companheiro canino do velho solitário de Frankfurt. Porém, apesar dessa explícita vinculação temática entre as conferências e o texto sobre Schopenhauer, no presente artigo será privilegiado o texto das conferências, pois o seu objetivo é apresentar as reflexões de Nietzsche a respeito do problema da formação (*Bildung*) no âmbito das instituições formativas. Assim, as referências ao texto de Nietzsche sobre Schopenhauer e às obras do próprio Schopenhauer serão feitas com o intuito de esclarecer problemas debatidos por Nietzsche nas conferências.

Embora as conferências indiquem alguns remédios para a decadência dos estabelecimentos de ensino, revelando alguma esperança, mesmo que mínima, quanto ao seu futuro, a tônica do texto se encontra

na análise e na denúncia da situação de decadência dessas instituições. Assim, as conferências desempenham uma função importantíssima no conjunto do primeiro período da produção intelectual de Nietzsche – também chamado, “período da juventude” –, pois elas representarão, juntamente com *Schopenhauer como educador*, um último momento de pertença temática de Nietzsche às discussões sobre o renascimento do espírito alemão na sua relação com a Grécia, representando, ao mesmo tempo, a emergência do discurso de crítica à decadência da cultura, num primeiro momento, da cultura alemã, e, posteriormente, de toda a cultura moderna. Enquanto momento de crise, de instabilidade crônica, as duas posições encontram-se explicitamente tematizadas. Após *Humano, demasiado humano*, os temas, a linguagem e as teses de Nietzsche serão modificados completamente. Tanto mais importante mostra-se esta dupla vinculação, de pertença e afastamento com as discussões sobre o renascimento do trágico na cultura alemã, pois se trata de conferências proferidas logo após a chegada de Nietzsche a Basileia, portanto, imediatamente anteriores à publicação de *O nascimento da tragédia*. Parece que Nietzsche, mesmo quando professava o credo estético do renascimento do trágico, já possuía consciência da situação cultural alemã, não sendo um ingênuo servidor das musas.

Antes, porém, de seguirmos, silenciosos e circunspectos, o discurso do filósofo – é ele que exige tal disposição de corpo e alma –, permitamo-nos uma indiscrição. Ela consistirá em lançar, sob forma de gracejo, uma acusação: “Nietzsche, o profeta da liberdade, o crítico das instituições, foi professor”? Isso merece explicação, afinal, é comum encontrar, em textos de Schopenhauer e do próprio Nietzsche, a crítica ao caráter burocrático e opressivo da função docente. Antes de ter sido nomeado professor em Basileia, ele próprio já tratava de se justificar perante seus amigos e perante si próprio. Em uma carta datada de 13 de abril de 1869 – portanto seis dias antes de sua chegada a Basileia –, justificando elegantemente a aceitação do cargo, esclareceu:

(...) ingressarei numa profissão nova para mim, numa pesada e opressiva atmosfera de obrigações e deveres (...) reina agora a rigorosa deusa, a obrigação diária (...). *Sim, sim! Agora é a minha vez de ser um filisteu!* Mais dia menos dia, aqui ou ali, o dito sempre se comprova. As funções e as dignidades são coisas que nunca se aceitam impunemente. Toda a questão está em saber se os grilhões que se arrastam são de ferro ou de linha. E ainda disponho de coragem bastante para romper no momento oportuno

algum elo, e arriscar de uma outra maneira ou em outro lugar, alguma tentativa de vida perigosa. Da gibosidade obrigatória do professor, ainda não vejo nenhum vestígio em mim. Tornar-se filisteu, homem de rebanho – que Zeus e as Musas me poupem isso! *Aliás, não vejo como me poderia tornar o que não sou.* (apud Halévy, 1989, p. 51-52)

As cartas escritas por Nietzsche nesse período deixam entrever uma preocupação constante, a saber, não se tornar um “filisteu da cultura”, um “homem de rebanho”. O que significava isso? “Filisteu da cultura” e “homem de rebanho” eram expressões usadas pelos estudantes nos meios universitários – que no século XIX gozavam de uma grande liberdade expressa na criação das confrarias e associações de estudantes existentes em muitas universidades alemãs – para designar um tipo de homem que se caracterizava por uma profunda ignorância quanto ao valor e ao poder transfigurador da arte, e que, em consequência, possuía a crença na ordem natural das coisas, o que equivale a dizer que se caracterizava pela imitação e pelo consumo dos bens culturais. Segundo palavras do próprio Nietzsche (1976, p. 13-14): “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”. Embora esta caracterização se refira à sociedade de uma forma geral, tal forma de interpretar a cultura e o acesso aos bens culturais passara a ser característica nos próprios meios acadêmicos. Não é de se estranhar a recusa de Nietzsche a esse tipo de consideração da cultura. Se Nietzsche abandonou a hesitação inicial em assumir o cargo de professor de filologia, foi em grande parte por já estar familiarizado com a problemática da docência, pois refletira intensamente sobre ela. De outra parte, a sua compreensão particular da cultura, do valor da arte e do ensino impossibilitava-lhe tornar-se um filisteu: “não vejo como me poderia tornar o que não sou”. O jovem professor não queria ser confundido com um professor padrão. Tal cuidado e preocupação eram a herança pedagógica legada pelo seu contato com a filosofia de Schopenhauer, quem Nietzsche proclamará posteriormente ter sido seu educador. Além da influência incontornável da obra *O mundo como vontade e representação*, há um outro texto de Schopenhauer que marcou profundamente a Nietzsche, qual seja, o ensaio *Sobre a filosofia universitária*.

Esse texto de Schopenhauer faz parte da obra *Parerga e Paralipomena*, publicada em 1851, e tem como alvo crítico não apenas os filósofos Fichte, Schelling e Hegel, ridicularizados em muitas páginas, mas,

sobretudo, a forma de se conceber e praticar a filosofia nas universidades alemãs. Os três filósofos são visados pela crítica schopenhaueriana pela razão de serem os principais representantes da filosofia universitária. Que haja uma forma própria de a filosofia aparecer na universidade, quer dizer, que haja um modo propriamente universitário de pensar, e que ele, no que lhe é mais essencial, represente a ruína da filosofia, é isto que Schopenhauer pretende mostrar em seu texto. Portanto, haverá contradição, pensa ele, entre o filósofo e o professor de filosofia.

O filósofo caracteriza-se por uma independência plena, por não respeitar nenhuma autoridade, senão a do pensamento; já o professor de filosofia é o fiel servidor do Estado. Por conseqüência, um filósofo universitário é uma contradição nos próprios termos, pensa Schopenhauer, pois não passa de um “filósofo domesticado” (Schopenhauer, 2001, p. 11), ou seja, um não-filósofo, um professor de filosofia, o que dá na mesma.

Contudo, o próprio Schopenhauer não tentou ser professor em Berlim, concorrendo com as lotadas assistências de Hegel, frustrando seus pendores professorais pela concorrência fracassada? Não seria o ataque desferido aos três filósofos do idealismo e à própria filosofia universitária, a manifestação do rancor, do desejo de vingança pelo sucesso não alcançado? Afinal, em que difeririam as aulas do professor Schopenhauer das aulas do professor Hegel? Se lermos os textos que serviam de base às aulas ministradas por Schopenhauer, não é possível verificar diferença, a não ser por um aspecto essencial, a saber, a teoria filosófica que subjaz ao ato da docência. Quer dizer, a filosofia schopenhaueriana é absolutamente distinta da filosofia hegeliana. Outra diferença era que Schopenhauer não recebia salário. Quanto a esse segundo aspecto, ele é composto por duas dimensões. A primeira é relacionada ao adestramento do pensamento pela sua submissão às obrigações trabalhistas. O filósofo profissional é, antes de tudo, um funcionário. Continuará pensando quando o que pensa contraria os princípios do Estado, seu patrão? Mais do que isso: conseguirá pensar com hora marcada? Nesta dimensão, situa-se a famosa máxima schopenhaueriana segundo a qual o filósofo profissional, antes de promover a filosofia, dificulta o seu livre desenvolvimento. Aliás, no texto da primeira conferência, Nietzsche (2003, p. 57) põe as seguintes palavras na boca do velho filósofo: “Como? Vocês temem que o filósofo os impeça de filosofar? Eis que isto pode mesmo ocorrer, e vocês não o experimentaram ainda? Não tiveram a experiência disso na Universidade? Não ouviram, enfim, aulas de Filosofia?”. A segunda dimensão diz

respeito à relação entre o pensamento e o controle do Estado. A tese da submissão do pensamento ao Estado depende de um contexto em que ele, o Estado, desempenha a função de controle total, em que a atividade universitária ainda não se alçou à liberdade de investigação. Isto não significa que a crítica de Schopenhauer à burocracia do pensamento na instituição universitária seja desprovida de valor. Ao contrário, a dimensão de sua crítica se mantém viva e válida até os dias de hoje. Porém, ligar necessariamente Estado, religião e filosofia, vínculo que subjugaria esta última aos outros dois, já deixou de ser um argumento válido há muito tempo, pelo simples fato de que a religião já não possui mais valor pleno de vinculação social, e o Estado já não conta com o poder absoluto de sujeição. Porém, como o seu foco de análise é o século XIX, neste particular, sua crítica possui um valor e um alcance notáveis. E o embaraço de Nietzsche, ao justificar-se perante os amigos e si próprio por tornar-se professor, possui estreita relação com a importância que o texto tinha para ele. Afinal, como justificar tornar-se professor universitário sendo discípulo de Schopenhauer? Nietzsche possuía um alibi: seria professor de filologia, não de filosofia. Mas, também a filologia pode se tornar escrava da burocracia...

O encanto e o assombro da platéia diante do jovem professor foram motivados, principalmente, por três fatores: 1º - sua familiaridade com os temas da educação, a despeito da sua recentíssima nomeação; 2º - profundidade de conhecimento e erudição, apesar da pouca idade; 3º - atualidade dos temas e problemas discutidos e a excentricidade do juízo negativo sobre a educação alemã, de resto exemplar de acordo com o juízo de grande parte das nações européias. Este último fator possui, para nós, um poder de impacto maior, pois parece que, a despeito das diferenças da organização formal da vida estudantil e universitária alemã e brasileira, ele nos diz respeito de uma maneira incontornável, ainda hoje. E isso porque, embora discursar sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino alemães, as tendências que determinaram os rumos da formação na Alemanha, em muitos aspectos, são similares aos princípios que definiram a organização dos sistemas de ensino em outras partes do mundo. Além do que, apesar de pronunciados há mais de 150 anos, muitos dos problemas apontados por ele nos dizem respeito ainda hoje. A isto se chegará mais adiante. Que fique expressa a atualidade tanto das teses de Nietzsche sobre o que caracteriza os estabelecimentos de ensino quanto sobre as causas da sua decadência.

As grandes teses e os grandes temas das conferências são: 1º - criação de um Sistema Nacional de Educação, caracterizado pela padronização e destruição das diferenças regionais; 2º - interferência excessiva do Estado nos assuntos da cultura; 3º - contraposição entre a cultura científica e a cultura clássica; 4º - a filosofia universitária como destruição da verdadeira filosofia; 5º - contradição entre os objetivos das instituições para a cultura e das instituições para a sobrevivência; 6º - centralidade do ginásio para o desenvolvimento da cultura; 7º - obediência como princípio fundamental do ginásio; 8º - importância do cultivo da língua pátria; 9º - a importância das escolas técnicas; 10º - crítica da liberdade acadêmica.

No final do primeiro prefácio do escrito, Nietzsche (2004, p. 44-45) apresenta um dos diagnósticos mais precisos das tendências da cultura e da educação alemãs no século XIX, assim caracterizado:

Duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos e finalmente unidas nos seus resultados, dominam hoje 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 ‘reduzi-la e enfraquecê-la’. De acordo com a primeira tendência, a cultura deve ser levada a círculos cada vez mais amplos; de acordo com a segunda, se exige da cultura que ela abandone suas mais elevadas pretensões de soberania e se submeta como uma serva a uma outra forma de vida, especialmente aquela do Estado. Ao examinar estas duas tendências fatais da extensão e da redução, nos desesperaríamos totalmente se não fosse em determinado momento possível ajudar a vencer estas duas tendências opostas, estas realmente alemãs e de uma maneira geral ricas de futuro, quer dizer, a tendência ao “estreitamento” e à “concentração” da cultura, como réplica à extensão, e a tendência ao “fortalecimento” e à “soberania” da cultura, como réplica à redução.

A justificativa para tal crença ampara-se na concepção de cultura e natureza que ele possuía, próxima da concepção de Schopenhauer, seu mestre. Diz, ele, no final do primeiro prefácio:

(...) porque sabemos que estas duas tendências à extensão e à redução são tão contrárias aos desígnios constantes da natureza quanto a concentração da cultura num pequeno número é uma lei necessária da natureza, e de uma maneira geral uma verdade, embora *as duas outras tendências só possam chegar a fundar uma cultura mentirosa*. (Nietzsche, 2004, p. 45)



E já é possível ouvir o coro dos acusadores: “antidemocrático”!, “tirano”!, “nazista”!. Tornou-se habitual entre os democratas comprometidos com a argumentação e a organização do melhor dos mundos em vias de se tornar possível um procedimento quase fisiológico, em que o uso de determinados termos gera conclusões automáticas. Usado o termo X – que aqui é “cultura” e “pequeno número” –, já não há mais por que buscar compreender. Ou melhor, a compreensão se processa por curto-circuito. Tentar entender, justificar, encontrar uma razão mais profunda já é sinal de compromisso com a opressão. E a despeito de ser politicamente incorreta, a opção aqui sustentada será buscar entender tanto a argumentação quanto os problemas a que ela faz frente. E se houvesse algo pior, mais nefasto que a aristocracia da natureza e do espírito defendida por Schopenhauer (2001) e Nietzsche (2004)?

A reflexão nietzscheana deste período sobre a cultura caracteriza-se por demonstrar a existência de vínculos entre tendências aparentemente opostas. É o que ocorre com a análise das duas grandes tendências de concepção da cultura na Alemanha do século XIX. A primeira, constituída por uma espécie de cosmopolitismo, caracteriza-se pela extensão, o máximo possível, da cultura, para o maior número de indivíduos possível. A segunda, por uma retração em que a cultura se torna meio para o fortalecimento do Estado. A primeira tendência está associada aos movimentos de liberação das esferas privadas e da incorporação dos direitos dos indivíduos de acesso àquilo que era chamado de “cultura superior”. A partir de então, todos – entenda-se também a burguesia, não apenas a nobreza – têm direito ao acesso e à posse da cultura. O ginásio, as escolas devem preparar esse espírito de comum criação e partilha dos bens culturais. Aqui impera, pensa Nietzsche, o dogma da economia política. A segunda tendência concebe a cultura como expediente passivo para o fortalecimento do Estado. O ginásio, as escolas tornam-se espaço de formação de burocratas e funcionários que desempenharão funções no quadro da administração do Estado. Aqui, o dogma que reina é o do Estado, entendido como princípio e fim. A princípio, tais tendências se mostram contrárias em seus movimentos, pois, enquanto a primeira tende à expansão, a segunda tende à retração. Ocorre, porém, que em ambas a cultura acaba perecendo, pois, como a análise de Nietzsche privilegia o processo de educação e de formação dos adolescentes e jovens, em ambos os casos, a cultura figurará como acessório, algo que os alunos nunca alcançam e à altura da qual eles nunca estarão. Quer dizer, os sistemas ginasial e universitário são sistemas de

des-educação. Os argumentos para sustentar essa tese serão apresentados pelo velho filósofo, já colérico pelo retardo.

Após as muitas peripécias dos dois jovens rumo ao seu recanto em meio a uma floresta à beira do rio Reno, e apesar dos dissabores iniciais no encontro com o filósofo, seu cão e seu discípulo, narrado por Nietzsche com forte empolgação e numa descrição barroca, cheia de detalhes, aos poucos a força da argumentação do mestre, mesmo que à distância, impõe-se sobre o discípulo bem como sobre os dois jovens estudantes que ouvem a conversa de longe. O início festivo, alegre, frenético, tempestuoso e agitado, marcado por discussões e tiros de pistola, vai dando lugar ao silêncio da noite e aos alternados ritmos da voz do velho, ora brando, ora colérico.

O que deve ser o ginásio para poder ser considerado uma instituição para a cultura? Esse é o questionamento central a todas as reflexões do velho filósofo nas conferências de Nietzsche. O que caracteriza o ginásio é “(...) a aspiração universal da cultura” (Nietzsche, 2004, p. 58) e, enquanto tal, uma instituição distante, tanto das instituições de profissionalização quanto das instituições científicas. Nesta acepção, o ginásio enquanto instituição que promove a cultura é contrário às concepções que vinculam a formação à profissionalização, como também é contrário a uma tendência muito forte na Alemanha que concebia a formação vinculada à ciência. Embora a noção de ciência que subjaz a esta tendência não seja unívoca, podendo ser compreendida ora a partir dos registros da filosofia, tal qual se deu, por exemplo, após as reformas no ginásio e nas universidades na Alemanha no início do século XIX, ora a partir das tendências positivistas ou das ciências naturais que passaram a dominar as instituições educativas alemãs a partir da segunda metade do mesmo século, pode-se, ainda assim, identificar em ambas um princípio comum, a saber, o processo formativo é concebido apenas como um meio em vista da edificação de um fim maior, qual seja, a edificação do próprio conhecimento científico. Tanto no caso da profissionalização quanto no caso da ciência, a formação (*Bildung*) sempre é um elemento secundário, pretexto para algo maior.

Deveria, então, todo o sistema de educação e formação ser banido, restringindo-se os espaços de formação apenas àqueles de formação da cultura? Nada mais distante da concepção de Nietzsche do que essa suposição. Diz o velho filósofo, no início da quarta conferência:

Não vão com isso crer, meus amigos, que eu quero mitigar os elogios às nossas escolas técnicas e às nossas escolas primárias importantes: eu honro os lugares onde se aprende a calcular adequadamente, onde se domina a língua, onde se leva a sério a geografia, onde se é instruído pelos conhecimentos admiráveis que nos dão as ciências naturais. Estou também inclinado a concordar de bom grado que os estudantes que se instruem nas melhores escolas técnicas da nossa época estão perfeitamente autorizados a ter os mesmos direitos que se tem o costume de atribuir aos alunos dos ginásios no final dos seus estudos; e não está longe o dia em que se abrirão, para as pessoas que receberam este ensino, as portas das Universidades e da administração pública, com a mesma largueza com a qual se beneficiou exclusivamente até agora os alunos do ginásio – bem entendido, do ginásio atual! No entanto, não me 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 e não se distinguem senão por detalhes mínimos, de modo que podem contar com um tratamento igual diante do fórum do Estado – isto ocorre porque nos falta completamente um certo tipo de estabelecimento de ensino: o estabelecimento da cultura! 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, 2004, p. 106)

Que após esta passagem ainda se mantenha contra Nietzsche as habituais acusações de elitista, isso apenas prova o quanto não se percebe o fundo das suas críticas. O que ele exige, já em 1872, é que se chamem as coisas pelos devidos nomes, sem tergiversar, sem titubear; afinal, escolas técnicas, absolutamente necessárias para a sociedade, não são escolas de cultura, de formação (*Bildung*). O sistema do mercado é distinto do sistema da cultura. Caso seguissemos este imperativo, o de chamar as coisas pelos nomes, teríamos de modificar, inclusive, o nome de grande parte de nossas universidades atuais, preocupadas com a formação para o mercado, para uma profissão, e não preocupada com a formação no sentido forte do termo. A exigência de Nietzsche mostra o quanto ele ainda está vinculado neste momento aos princípios do neo-humanismo alemão, particularmente aquele de Goethe e Schiller. Aqui, Nietzsche é discípulo de Schiller, que em *A educação estética do homem* lamenta que a modernidade tenha perdido o senso grego do cultivo da totalidade do homem, perdendo-se na especialização. Embora Nietzsche abandone posteriormente essas exigências, tornando-se crítico do fundamento moral da exigência schilleriana, manterá, contudo, a crítica da especialização. Porém, cabe, por ora, apresentar as particularidades da sua concepção.

O velho filósofo insiste, do início ao fim das conferências, que uma instituição de cultura, ou o ginásio enquanto instituição de cultura, nada tem a ver com a profissionalização. Diz ele que existem “(...) os estabelecimentos para a cultura e os estabelecimentos para as necessidades da vida” (idem, *ibid.*, p. 107). Confundi-los é atestar a incompreensão sobre o que seja uma instituição de cultura. Até agora foi dito o que tal instituição não é. Falta, porém, apresentar sua caracterização positiva.

De acordo com Nietzsche, essa instituição será fundada no princípio da autoridade e terá como tarefa, por um lado, formar o senso da cultura alemã através do desenvolvimento do sentido da língua e, por outro, formar personalidades autênticas. Novamente recairá sobre essa análise a pecha de antidemocrática, acrescida agora do qualificativo negativo de autoritária; afinal, não se define a modernidade justamente pela substituição do princípio da autoridade pela noção de contrato? Além do que, pautar o ginásio no princípio da autoridade e da obediência implica recusar uma das grandes conquistas da história da instituição universitária: a liberdade acadêmica.

No ginásio, pensa Nietzsche, o aluno deve aprender a obedecer. Obedecer, porém, a quem? Primeiro ao mestre e, através dele, às grandes figuras, aos grandes artistas da cultura clássica. O jovem estudante do ginásio não pode ser afetado pela auto-satisfação narcísica da criação, atitude típica da liberdade acadêmica universitária, devendo ser refreado pela força contida no exemplo dos grandes artistas clássicos. Que um jovem escritor tenha a ousadia de pretender comparar uma criação sua às obras de Goethe, pensa o filósofo, é um escândalo suficiente para colocar sob suspeita a própria existência do ginásio.

No ginásio, todos são considerados, sem um exame mais rigoroso, como seres capazes de fazer literatura, com o direito de ter opiniões pessoais sobre os fatos e os personagens mais sérios, embora uma educação correta devesse justamente aspirar, com todos os seus esforços, reprimir as ridículas pretensões de autonomia de julgamento e apenas habituar o jovem a uma estrita obediência sob a autoridade de gênio. (Idem, *ibid.*, p. 73)

É evidente o que sustenta o juízo do velho filósofo: que não se vulgarize aquilo que é grande, que não se rebaixe Schiller ao nível de um ginasiano iniciante e desajeitado nas artes da escrita. Enfim, que não se confunda promessa e pretensão pueril com a obra do gênio em ato, com a obra acabada.

Nietzsche vivenciou o início de um processo de inflação da subjetividade, que hoje dá muitos frutos, em que a simples manifestação subjetiva na arte já era considerada suficiente para se autodenominar como criação de arte modelar. Existem obras grandiosas, outras, a maioria, não grandiosas, menores, e outras medíocres, pensa o filósofo. Tomar uma obra incipiente como representante da cultura no sentido mais elevado é falta de conhecimento do que seja cultura. De acordo com Nietzsche, que o Fausto de Goethe ou a nona sinfonia de Beethoven sejam superiores a uma parcela significativa do que se criou e continua criando desde o início do século XIX, isso é algo cuja negação revela um desvio flagrante do conhecimento estético. Porém, superior em que sentido? Certamente não no sentido moral, apenas no sentido estético, pois o impacto, a densidade, a abrangência, a pluralidade de recursos e registros das mais variadas fontes utilizados, a influência em níveis amplos e variados na vida da cultura, o poder de descortinar dimensões profundas e complexas e a força de engendrar universos simbólicos e significativos jamais poderão ser alcançados minimamente pelas obras produzidas pelos orgulhosos ginasianos e universitários, democratas ou não, dos tempos de Nietzsche. Quer dizer, estas outras obras não possuem o elemento diferencial no seu sentido forte e profundo, marco distintivo da grande obra. Se o professor figura como autoridade, é tão-só na condição de um representante não engessado de uma cultura viva, palpitante, que tem força suficiente para dar alento no mais duro exercício ou para fazer ver aos candidatos a escritor, por exemplo, que não são feitos para isso e, após essa percepção de si, pensa Nietzsche, permitir-lhes abandonar o posto, orgulhosos de um trabalho bem-feito, apesar de fracassado (Nietzsche, 2004, p. 113). Seguindo, portanto, as verdades trilhadas pelo velho filósofo, os interlocutores são obrigados, desde o início, a voltar-se contra si próprios, combatendo o desejo narcisista de auto-satisfação com a cultura. Que ninguém, argumenta o velho, queira ser autor para ser reconhecido e “ganhar” com isso.

Obediência e aprendizado da língua, despertar para o seu sentido sagrado, eis os objetivos de uma instituição cultural. No vínculo entre esses aprendizados, encontra o ginásio seu sentido e direito à existência. Para alcançar a segunda exigência, Nietzsche acreditava ser necessário levar adiante uma luta contra o seu tempo, uma luta contra a futilidade da linguagem rápida, repleta de lugares-comuns e de frases vazias de conteúdo, compostas por um estilo superficial, propositalmente fabricado para impressionar e, principalmente, uma linguagem criada num sistema de

circulação cuja forma de existência já é um convite ao descaso e à superficialidade com a língua. Se a primeira grande ameaça ao Ocidente foi Sócrates, a segunda é o jornalismo. Assim, o estilo jornalístico de escrita e pensamento é a mais grave de todas as ameaças ao aprendizado da língua materna.

Contudo, nas sociedades modernas, o jornal não se constituiu em um meio de divulgação de conhecimento, contribuindo para o esclarecimento das massas? Num certo sentido, sim. Porém, com um preço, ele assume o compromisso com uma linguagem rasa, rápida e superficial, pensa o filósofo. A consequência da linguagem jornalística é a pior de todas, o embotamento do juízo a respeito da dificuldade de adquirir o verdadeiro sentido da língua materna. Quer dizer, o estilo jornalístico é daninho por nos habituar, desde as primeiras horas do dia, aos barbarismos da língua. Em suma, o jornalismo, tal qual praticado na Alemanha do tempo de Nietzsche, destrói “(...) o primeiro objeto de estudo, o mais simples, com o qual começa uma verdadeira cultura, a língua materna” (idem, *ibid.*, p. 76).

Com os seus ataques coléricos à cultura jornalística, o velho filósofo pretende deixar claro aos ginasianos e aos seus professores que o trabalho da cultura é um trabalho árduo, que exige longas pesquisas. Para mostrar o grau dessa dificuldade, dois são os caminhos. O primeiro é abandonar a leitura dos textos jornalísticos e dedicar-se ao estudo exaustivo dos clássicos, onde o jovem aprendiz encontrará tanto a dificuldade do exercício quanto a vitória sobre a dificuldade. Um texto clássico é um monumento à luta e à vitória. O segundo caminho conduz ao exercício sempre renovado de esclarecimento e simplificação do que se quer dizer. Tais exercícios de composição da língua materna, conduzidos por um mestre exigente, podem ser reforçados pelas atividades de tradução de uma língua estrangeira. Segundo o filósofo, estes exercícios de tradução “(...) podem fecundar da maneira mais salutar o sentido artístico da sua própria língua” (idem, *ibid.*, p. 81). Retorna, ao que parece, um tema importante a Nietzsche que diz respeito à volta à Grécia; afinal, a língua estrangeira da qual fala o velho é a língua grega, e, com menor interesse, também a latina. Torna-se mais importante a referência ao retorno à Grécia quando se discute o tema da formação da língua materna, pois será possível ver que, para os alemães do século XVIII e início do século XIX, tal relação sempre foi concebida como apropriação, jamais como escapismo ou fuga do presente rumo a um paraíso perdido, mas reencontrável. Quer

dizer, a volta aos gregos não representou um mero adereço de erudição, pois Winckelmann, Goethe e Schiller, ao voltarem à Grécia, fecundaram para sempre a cultura e a língua alemãs. Elas não seriam o que são sem esse deslocamento. Diálogo intercultural criativo. Livre jogo com o estranho, com o distinto para o aprendizado do próprio, da língua materna. Embora a relação com a Grécia seja definida pelo filósofo como misteriosa e difícil, ela sempre representou um movimento de incorporação: “rumamos à Grécia”, pensavam os alemães, “para melhor nos definir”. E melhor nos definimos, na medida em que aprendemos que é através do estudo da língua materna que começa a verdadeira cultura. Em outros termos: é na consciência das possibilidades e limites da língua materna que uma cultura revela seu devir rumo ao tornar-se o que se é. O vir-a-ser do ginásio formará, é esta a exigência e a esperança do velho filósofo, personalidades autênticas.

Nietzsche desenvolve o tema da formação da personalidade autêntica em dois textos da sua assim chamada “primeira fase”: no primeiro, o texto das conferências, desenvolve-o indiretamente ao defender, na quarta conferência, a necessidade de escolas para a formação do gênio; em *Schopenhauer como educador*, a discussão abandonará completamente o espaço da instituição do ginásio ou da universidade para acompanhar o exemplo de uma grande personalidade, Schopenhauer, buscando mostrar como ela pode servir à formação de uma personalidade autêntica.

Escola de formação de gênios? Estranha instituição, principalmente se levado em conta que o gênio habitualmente é concebido como aquele que se faz por si próprio, e que se lança contra o mundo, se preciso for, mas que se fortalece e sobrevive justamente por esse movimento de contraposição. O velho filósofo, berrando, é Nietzsche (2004, p. 113) quem o diz, responde:

Ah, cordeiro ingênuo do conhecimento! Ah, vocês todos: vocês deviam ser chamados de mamíferos! Que argumentos tortos, ineptos, estreitos, toscos, entrevados! Sim, acabo de ouvir falar a cultura do nosso tempo, e nos meus ouvidos ressoam ainda todos estes fatos históricos simples e evidentes (...). Então, meus queridos alemães, vocês ficam orgulhosos com isso, com seus poetas e seus artistas? Vocês os apontam com os dedos e se gabam deles diante do estrangeiro? E por que não custou nada tê-los entre si, vocês deduzem disso a sedutora teoria de que daqui por diante não terão mais de fazer esforços por eles? Mas, sem dúvida, crianças inexperientes, eles vêm por si mesmos: é a cegonha quem os traz! De

que serve falar de parteiras! (...) como poderiam ainda ficar orgulhosos com o fato de que todos esses espíritos brilhantes e nobres que vocês nomearam fossem por vocês, por sua barbárie, prematuramente sufocados, usados, apagados?

Aqui se vê uma diferença de enfoque entre Schopenhauer e Nietzsche a respeito do gênio. Enquanto o primeiro é um defensor da idéia de que o gênio se impõe, apesar de tudo, o segundo, embora não negue, privilegia a relação do gênio com o seu tempo, com o intuito de mostrar a contradição que se estabelece entre a recusa do gênio pelos seus contemporâneos e a apropriação da obra do gênio como questão nacional pela posteridade. Nietzsche também acredita que o gênio se impõe; porém, pretende mostrar que a genialidade não é algo que se impõe sempre, apesar de tudo. Afinal, muitos se perdem pelo caminho. É esse extravio que o interessa. Além de mostrar o quão mesquinha é a relação da sociedade com o gênio – uma vez que ela o toma como objeto de auto-satisfação e consumo, jamais considerando o que estava em jogo com a sua vida e a sua obra –, ele pretende utilizar a contraposição entre gênio e sociedade para fundamentar a necessidade de uma instituição que impeça o destroçar do gênio enquanto ele ainda não está formado. Embora apareça no contexto da crítica ao filisteísmo cultural, pertencendo à tradição romântica da crítica da cultura, a teoria do gênio de Nietzsche difere da teoria romântica na medida em que não o toma como uma dádiva da natureza, dada de uma vez por todas, mas como algo que merece cultivo, cuidado, do contrário, tende a perecer.

Posteriormente, Nietzsche abandonará parte significativa das suas teorias de juventude. O texto das conferências é importante, mais pelos males que identifica do que pelos remédios que propõe. Além disso, possui forte valor relacional, quer dizer, para ser compreendido adequadamente, deve ser levado em conta aquilo contra o que ele escreve, aquilo a que o texto faz frente, as tendências triunfantes que denuncia como falsas e fracas, o objeto de orgulho das instituições cuja debilidade pretende desvelar aos olhos do mundo. Assim, não nos serve como exemplo a ser imitado, pois nossa destinação, nossa realidade cultural e social é outra. Apesar disso, muitos dos males que identifica são os nossos. E descartar a crítica, simplesmente pela diferença de espaço e tempo, é uma evasiva inaceitável. Que grande parte de nossas aulas de filosofia seja burocrática, monótona, sendo um empecilho à filosofia, isso é procedimento comum, diário em nossas escolas e universidades; que nossas escolas



não desenvolvam o sentido da língua, nada mais corriqueiro; que as instituições sejam túmulos da cultura, essa degeneração é bastante comum em nosso meio. Quer dizer, nada que não conheçamos como sendo nosso. Simplesmente dizer que é melhor ter isso do que não ter nada, que se trata de um processo, que nas democracias tudo pode ser melhorado, a despeito das dificuldades, é um argumento também evasivo que não enfrenta a realidade dos descompassos entre a promessa, a expectativa e a realidade. O que o texto de Nietzsche mostra com maestria é que os discursos de universalização dos direitos são problemáticos, pois prometem o que efetivamente não podem cumprir. Que todos, então, sejam submetidos à exploração inevitável? Que apenas alguns tenham acesso àquilo que a outros é negado? Não. Principalmente porque, se perguntássemos, pensa Nietzsche, às pessoas sobre o que elas mais desejariam, se ter acesso à cultura elevada – que somente promete dificuldades e não dá nenhuma garantia de sucesso na empreitada, sem reconhecimento do grande público, em vida, podendo inclusive o grande autor passar miseravelmente seus dias – ou ter uma vida em que suas necessidades materiais estariam resolvidas ao abrigo da coletividade, obviamente, pensa Nietzsche, seguindo Schopenhauer, optariam pela segunda alternativa. Por qual razão, então, deveria se submeter a cultura às necessidades e reclames da coletividade, ávida por fazer da cultura uma ocupação, implicando com isso uma vulgarização das suas exigências? Respeitar a limitação lingüística dos analfabetos não nos obriga a aceitar o analfabetismo como destino da humanidade, da mesma forma que a dificuldade inerente ao domínio da língua não deveria nos tornar condescendentes com a vulgarização do seu uso. Essa exigência, que para alguns é elitista, Nietzsche a chama aristocrática, e, como tal, seria plenamente revolucionária, não fosse a ignorância e a preguiça. Trata-se, porém, de uma aristocracia do espírito, cujo maior representante, ao juízo de Nietzsche, ao menos neste período, foi Schopenhauer.

*Recebido em janeiro de 2008 e aprovado em abril de 2008.*

#### Nota

1. Nietzsche pronunciou estas conferências nas seguintes datas: Primeira conferência: 16 de janeiro de 1872; Segunda conferência: 6 de fevereiro de 1872; Terceira conferência: 27 de fevereiro de 1872; Quarta conferência: 5 de março de 1872; Quinta conferência: 23 de março de 1872. De acordo com Scarlett Marton (1993, p. 23), “Mais duas conferências ainda

eram esperadas. Dores de garganta impedem o jovem professor de proferi-las, e ele se alegra com o contratempo. Wagner insiste para que Nietzsche as conclua e publique, e ele não se deixa convencer”.

## Referências

- CAVALCANTI, A.H. *Símbolo e alegoria: a gênese da concepção de linguagem em Nietzsche*. São Paulo: FAPESP; Rio de Janeiro: Annablume; DAAD, 2005.
- DIAS, R.M. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 1991.
- EBY, F. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Trad. de Maria Angela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia e Malvina Cohen Zaide. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.
- GIACIOIA JÚNIOR, O. *Nietzsche*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- GOYARD-FABRE, S. *Nietzsche et la question politique*. Paris: Sirey, 1977.
- HABERMAS, J. A entrada na modernidade: Nietzsche com ponto de viragem. In: HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. de Ana Maria Bernardo et al. Lisboa: Dom Quixote, 1990. p. 89-101.
- HALÉVY, D. *Nietzsche: uma biografia*. Trad. de Roberto Cortes de Lacerda e Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- LARGE, D. *Nosso maior mestre: Nietzsche, Burckhardt e o conceito de cultura*. *Cadernos Nietzsche*, São Paulo, n. 9, p. 3-39, set. 2000.
- LEONEL, Z. *Contribuição à história da escola pública* (elementos para a crítica da teoria liberal da educação). 1994. 258f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MARTON, S. *Nietzsche, a transvaloração dos valores*. São Paulo: Moderna, 1993.
- NIETZSCHE, F.W. *Considerações intempestivas II: da utilidade e dos inconvenientes da história para a vida*. Trad. de Lemos de Azevedo. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1976.
- NIETZSCHE, F.W. *Sämtliche Werke: Kritische Studienausgabe*; herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München: Deutscher Taschenbuch; Berlin: Gruyter, 1988. v. 1.

Autoridade, singularidade e criação: sobre o problema da formação...

NIETZSCHE, F.W. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

NIETZSCHE, F.W. *Ecce homo*: como alguém se torna o que é. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, F.W. *Escritos sobre educação* (sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino/III Consideração intempestiva – Schopenhauer como educador). Trad. de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 2. ed. Rio de Janeiro: PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2004.

SALAQUARDA, J. L'enseignant de l'humanité. *Revue Germanique Internationale*, Paris, n. 11, p. 173-189, 1989.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem numa série de cartas*. Trad. de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação*. Trad. de Jair Barboza. São Paulo: UNESP, 2005. t. 1.

SCHOPENHAUER, A. *Sobre a filosofia universitária*. Trad. de Maria Lúcia Mello Oliveira Cacciola e Márcio Suzuki. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WOTLING, P. *Nietzsche et le problème de la civilisation*. Paris: PUF, 1999.