

**ENTRE GUIAS E VENDEDORES DE MAPAS:
apontamentos sobre o legado de Nietzsche à educação**

Pedro Lucas Dulci¹

*Teus educadores não podem ser
outra coisa senão teus libertadores.*

Friedrich Nietzsche

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo principal investigar como se configura a situação atual, não só da escola, como instituição formadora, mas também das práticas de ensino, de filosofia em especial, que têm sido empregadas por tantos professores diferentes no ensino médio para tentar realizar o trabalho que lhes cabe: educar – com todas as implicações que este empreendimento traz consigo. Para realizar esta reflexão, escolhemos proceder da seguinte maneira: em primeiro lugar vamos tentar de maneira breve descrever as principais características da sociedade moderna que se apresenta como palco dos acontecimentos educativos. Para esta caracterização, apoiamos-nos nas análises de Gianni Vattimo que se consolidou como um profícuo pensador do contemporâneo. Empreenderemos tal caracterização tendo em nosso horizonte investigativo o segundo momento do artigo que se pretende uma relação das principais marcas da contemporaneidade com as características levantadas pelo próprio Nietzsche sobre o seu tempo. Um exame acurado nos revelará que em muito as duas épocas se aproximam tanto em suas dinâmicas sociais básicas como em alguns processos e instituições – principalmente as educacionais. Estabelecer claramente estes marcos análogos do espírito do tempo contemporâneo em relação à modernidade de Nietzsche é uma atividade fundamental para, então, desfrutarmos melhor da parte final do artigo que procura elucidar quais são as contribuições do filósofo alemão para pensarmos a escola e as práticas educacionais adequadas para uma realidade tão complexa como a que se tem configurado frente ao nosso horizonte pós-moderno. Procuraremos mostrar que as identificações e propostas de Nietzsche são muito precisas para redimir a atividade docente que, tanto em sua época, como na nossa, foi considerada uma realização menor.

Palavras-chave: modernidade; educação; crítica; exemplaridade; Nietzsche.

Introdução

Ainda que a vida e a obra de Friedrich Nietzsche sejam sempre associadas ao retorno da concepção de trágico, ao niilismo incontornável da modernidade, à vontade de potência e ao projeto do além-homem (*Übermensch*), nunca podemos nos esquecer

¹ Acadêmico do curso de Filosofia (Licenciatura) da Universidade Federal de Goiás, pesquisador bolsista do Programa de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq desenvolvendo o projeto de pesquisa "Sociedade do vazio, reflexões sobre a modernidade a partir do pensamento rousseauísta." sob orientação da Prof^a Dr^a Helena Esser dos Reis. Membro dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos da Democracia (UFG) e Grupo Interdisciplinar de Pesquisa Jean-Jacques Rousseau (UNICAMP).

que o filósofo alemão também foi professor da Universidade de Basileia e no Pädagogium exercendo assim, consciente ou inconscientemente, práticas pedagógicas orientadas por algum fundamento filosófico da educação. Desta forma, precisamos estar atentos à dimensão didática que perpassa toda sua obra, especialmente em alguns escritos específicos, a saber, *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* e *III Consideração intempestiva: Schopenhauer educador*. Nestas obras vemos o autor da *Gaia ciência* colocando em questão o problema da educação, formação e cultura de sua época que, em muito, se aproximam das questões hodiernas que se apresentam a qualquer indivíduo que se proponha a pensar que ensino e que escola seriam ideais para uma realidade tão complexa como esta que estamos inseridos contemporaneamente. Diante deste contexto, acreditamos que não é prudente desprezar, minimizar ou colocar em suspensão a contribuição que o pensamento de Nietzsche pode trazer para pensarmos a atividade didática e as práticas de ensino atuais.

O presente artigo tem como objetivo pensar a respeito de como se configura a situação atual não só da escola como instituição formadora, mas também das práticas de ensino, de filosofia em especial, que têm sido empregadas por tantos professores diferentes para tentar realizar o trabalho que lhes cabe: educar – com todas as implicações que este empreendimento traz consigo. Para realizar esta reflexão, escolhemos proceder da seguinte maneira: em primeiro lugar (1) vamos tentar de maneira breve – mesmo sabendo das consequências de se abreviar o complexo e extenso quadro contemporâneo – descrever as principais características da sociedade moderna que se apresenta como palco dos acontecimentos educativos. Para esta caracterização, apoiamo-nos nas análises de Gianni Vattimo que se consolidou como um profícuo pensador do contemporâneo, além de ter travado um frutífero diálogo tanto com Heidegger quanto com o próprio Nietzsche. Faremos tal caracterização tendo em nosso horizonte investigativo o segundo momento do artigo que (2) se pretende uma relação das principais marcas da contemporaneidade com as características levantadas pelo próprio Nietzsche sobre o seu tempo. Um exame acurado nos revelará que em muito as duas épocas se aproximam tanto em suas dinâmicas sociais básicas como em alguns processos e instituições – principalmente as educacionais. Estabelecer claramente estes marcos análogos do espírito do tempo contemporâneo em relação à modernidade de Nietzsche é uma atividade fundamental para, então, desfrutarmos melhor da parte final do artigo que procura elucidar quais são as contribuições do filósofo alemão para pensarmos a escola e as práticas educacionais adequadas para uma

realidade tão complexa como a que se tem configurado frente ao nosso horizonte pós-moderno. Procuraremos mostrar que as identificações e propostas de Nietzsche são muito precisas para redimir a atividade docente que, tanto em sua época, como na nossa, foi considerada uma realização menor.

Um mundo pra lá de moderno

Quando a modernidade surgiu, em meados do século XVI, ela foi carregada nos braços pela crença de transformação do mundo pela racionalidade, pelo desenvolvimento da ciência e o abandono de tudo que não se encaixasse nos limites da simples razão. Ela atingiu sua maturidade no século XIX e o século XX é o seu grande pesadelo. Nesse período encontramos intelectuais que diziam ter descoberto, por exemplo, a fórmula de como a história anda através da troca de mercadorias. Situações exemplares como estas mostram como essa fase histórica foi marcada pelas mais ambiciosas tentativas de síntese que o pensamento humano já se lançou – neste ponto não precisamos nem citar o lema hegeliano por excelência “tudo que é real é racional e tudo que é racional é real!”. Desta forma, o sonho moderno era ter todas as chaves racionais para os vários problemas cotidianos e assim poder configurar a sociedade, da melhor maneira possível, para atingirmos o gozo civil baseado no tripé moderno de racionalidade, segurança e organização. E a soma de todas essas utopias resultava na utopia maior que a modernidade produziu: acabar com o sentimento de angústia humana, acabar com a falta de sentido da vida. Em tudo isso, vemos a face infantil da modernidade, como uma criança que quer que o mundo seja como ela deseja e se algo contraria sua vontade ela acaba dando chulique. Partiremos do suposto que o ataque histórico da criança moderna é a mesma sensação que nós temos quando descobrimos que as grandes promessas feitas pela modernidade caducaram. O ataque histórico é a passagem da modernidade para a pós-modernidade. É nesse momento de velório das utopias modernas que descobrimos que, na tentativa de produzir um mundo mais seguro, nós produzimos a indústria do medo e que, na tentativa de organizarmos e entendermos a complexidade do nosso mundo, descobrimos que estamos diante do exato oposto: a falta de compreensão de tanta desorganização. Conforme Vattimo bem identifica:

Do ponto de vista de Nietzsche e Heidegger, que podemos considerar comum, não obstante as diferenças nada ligeiras, a modernidade pode

caracterizar-se, de fato, por ser dominada pela ideia da história do pensamento como uma ‘iluminação’ progressiva, que se desenvolve com base na apropriação e na reapropriação cada vez mais plena dos ‘fundamentos’ que frequentemente são pensados também como as ‘origens’ de modo que as revoluções teóricas e práticas da história ocidental se apresentam e se legitimam na maioria das vezes como ‘recuperações’, renascimentos, retornos. A noção de ‘superação’, que tanta importância tem em toda a filosofia moderna, concebe o curso do pensamento comum um desenvolvimento progressivo, em que o novo se identifica com o valor através da mediação da recuperação e da apropriação do fundamento-origem (VATTIMO, 2002, p. VI-VII).

A partir do diagnóstico de Vattimo, fica claro que a dinâmica distintamente moderna, que perpassa toda a história dos últimos quatro séculos, é a dinâmica do tripé de racionalidade, organização e segurança que seriam progressivamente alcançados pelo pensamento de cunho iluminista. Porém, nós, melhores do que ninguém, sabemos de como este sonho moderno se mostrou ingênuo e utópico. O que nos restou contemporaneamente foi apenas o estrago que esses últimos séculos fizeram na vida das pessoas através do imaginário decadente da modernidade. Hoje quando nos olhamos no espelho vemos apenas uma mercadoria, mas o pior de tudo não é só isso. O que contribui ainda mais para *o mal-estar da modernidade*, para falarmos com Freud, é que não sabemos como deixar de ser apenas uma mercadoria. Falta-nos essa fórmula – que em um momento da modernidade parecia ser o marxismo – que nos permitiria sair desse ambiente existencialmente inóspito. Uma das famosas tentativa de resposta foi a própria investida freudiana que apostava no estudo de nosso inconsciente para nos tornar seres maduros. Mas não é de hoje que nós sabemos que se passarmos trinta anos fazendo análise só vamos encontrar mais problemas ao invés de resolver os antigos.² Diante dessas constatações, o que pode ser dito é que a modernidade se esgotou em suas promessas e acontecimentos. O tripé moderno de racionalidade, segurança e organização que nos foi prometido em seu nascedouro desabou frente aos nossos olhos em episódios dramáticos da história como Hiroshima, Auschwitz e, recentemente, em Fukushima no Japão. Nas palavras de Vattimo:

O discurso sobre a pós-modernidade se legitima com base no fato de que, se considerarmos a experiência que vivemos nas atuais sociedades ocidentais, uma noção adequada para descrevê-la parece ser a de *post-histoire*, que foi introduzida na terminologia da cultura hodierna por Arnold Gehlen. [...] Em

²Isso nos faz lembrar da crítica de Machado de Assis ao psicologismo racionalista em seu conto *O alienista* onde a personagem do Dr. Bacamarte reduz todos os habitantes da cidade de Itaguaí a objetos de estudo e, ao final, chega à constatação de que todos apresentam algum tipo de transtorno e precisam ser internados. O único que fica fora da clínica é o próprio psiquiatra, pois nunca foi objeto de análise. Temos aqui a objetividade racionalista, que não reflete sobre si mesma, elevada aos extremos em um contexto médico-psiquiátrico. O mais incrível é que Machado percebeu isso em 1882!

Gehlen, ela indica a condição em que o ‘progresso se torna rotina’: as capacidades humanas de dispor tecnicamente da natureza se intensificam, e continuam intensificando-se a tal ponto que, enquanto novos resultados sempre se tornarão alcançáveis, a capacidade de disposição e de planejamento os tornará cada vez menos ‘novos’. Já agora, na sociedade de consumo, a contínua renovação (das roupas, dos utensílios, dos edifícios) é fisiologicamente requerida para a pura e simples sobrevivência dos sistemas; a novidade nada tem de ‘revolucionário’ e perturbador, ela é o que permite que as coisas prossigam do mesmo modo. [...] Mas o ideal do progresso é vazio, seu valor final é o de realizar condições em que sempre seja possível um novo progresso. Suprimido, porém, o ‘para onde’, a secularização se torna também dissolução da própria noção de progresso – precisamente aquela que sucede na cultura entre os séculos XIX e XX (VATTIMO, 2002, p. XIII).

A dissolução da própria noção de progresso, tal como Vattimo aponta, trouxe consigo outra consequência/característica da contemporaneidade muito forte que é a mediocridade de valores e de cultura. Para entendermos este ponto, retornemos a Platão. Se temos um especial apreço pela alegoria da caverna, é porque ela diz respeito a pessoas que viveram a vida toda em uma caverna escura e, a partir do momento em que saem dessa caverna, elas precisam de um tempo para se acostumar com tanta luz do mundo do lado de fora (PLATÃO, 2000, Livro VII, 514a). O nosso problema hoje – guardando as devidas proporções de ambas as interpretações – é que, o mundo pós-moderno é semelhante ao problema retratado por Platão em sua alegoria da caverna: temos muita luz diante dos nossos olhos, mas com um agravante: não temos nenhuma caverna para voltarmos até nos acostumarmos com a realidade nova. Todos os dias somos bombardeados por informações que nos chegam por todos os veículos de comunicação que nossa sociedade imagética conseguiu multiplicar à enésima centena com todos os seus *gadgets*. Com tantas novidades assim, não conseguimos focalizar em nada. A igreja fala sobre Deus, a mídia fala sobre a igreja, os filósofos falam sobre a mídia, a mídia não fala nada de filosofia e, assim, vamos sendo obrigados a fechar os olhos diante de tantas luzes, para não corrermos o risco de acabar ficando cegos. Os melhores adaptados à pós-modernidade são os que conseguem apagar algumas dessas luzes e deixar só uma ou outra acesa. Claro que é inadmissível ficar na escuridão total, pois não existe nada pior para um filisteu cultural pós-moderno que ter dinheiro e não ter “cultura”. Para ele é fundamental assistir o Jornal Nacional para ter um assunto novo para discutir entre os seus amigos também “anteados” nas notícias. Essa profusão inacabável de informação gera a total superficialidade de conteúdo das pessoas e produz uma figura típica de nossos dias: o filisteu cultural. Estes leem uma reportagem de seis páginas em alguma revista *muito-interessante* sobre a Bíblia, por exemplo, e já saem

emitindo seus critérios de avaliação dizendo que “a Bíblia contém erros!”. É claro que não procuram analisar e refletir sobre as informações que chegam até eles. Muito menos procuram ler a própria Bíblia. Não dá tempo. A Bíblia tem mais de duas mil páginas, leva tempo pra ler, e tempo é o que não temos na pós-modernidade. O filisteu assiste a uma palestra sobre Immanuel Kant de noventa minutos e sai falando que o Kant se contradizia. Ler Kant é difícil, é preferível um resumo. Temos até livros de Kant em 90 minutos.³ É a absoluta preferência de se “informar” ao invés de conhecer e aprender.

Justamente frente a esta demanda de apenas buscar a informação, em detrimento do conhecer e do aprender, surge o terceiro e último ponto que gostaria de chamar a atenção nesta parte do artigo, que é a necessidade do intelectual especialista. Aquele que sabe cada vez mais sobre cada vez menos. Este não só o tipo básico do erudito microscópico pós-moderno, mas é também o objetivo de praticamente todas as instituições de educação e formação, do fundamental ao ensino superior. Não são de especialistas que o mercado de trabalho precisa para informar e entreter a massa? As escolas, então, que façam o possível e o impossível para poderem garantir altos índices de empregabilidade, “educando” e “qualificando” mão-de-obra para o mercado de trabalho. Neste aspecto Noéli Correia de Melo Sobrinho é preciso quando diz que as instituições de ensino modernas apresentam-se:

como instituições transmissoras de uma educação ao mesmo tempo uniformizada e medíocre, utilitária e integradora, baseada neste princípio de ‘livre-personalidade’ cujo efeito era conservar os jovens na imaturidade, na ignorância e na indiferença. A pedagogia moderna nestes estabelecimentos era então um misto de erudição e futilidade, de cientificismo e jornalismo; ela ajudava tão-somente a formar os ‘servidores do momento’, mas não concorria absolutamente para formar os homens exigidos por uma cultura elevada, como protagonistas de um destino superior (MELO SOBRINHO, 2003, p. 12-13).

O cenário descrito até aqui, de forma propedêutica e caricata, se presta ao objetivo de apenas mostrar em que ritmo caminha o espírito de nosso tempo e as dificuldades que estão lançadas àqueles que pretendem se ocupar com a atividade docente. A constante alimentação de um imaginário iluminista progressista ao longo dos últimos séculos gerou em nós, ao mesmo tempo, uma crença exacerbada no tripé moderno de racionalidade, segurança e organização mesmo que este tenha resultado em desorganização, insegurança e medo nos habitantes da “aldeia global”. Produzimos uma profunda mediocridade de valores e cultura na sociedade industrial tardia que deu à luz

³ STRATHERN, Paul. *Kant em 90 minutos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

o seu filho mais parecido com a mãe: o filisteísmo cultural decadente, alimentado por intelectuais cada vez menos interessados com uma produção relevante às dificuldades eminentes de nossa civilização. Perdemos aqueles que sempre foram os “legisladores intelectuais” que faziam “afirmações autorizadas e autoritárias que arbitrem controvérsias de opinião e escolham aquelas que, uma vez selecionadas, se tornem corretas e associativas” (BAUMAN, 2010, p.19). No lugar destes ficamos com o erudito especialista que obteve uma educação toda voltada ao serviço da ordem política vigente e dos interesses econômicos de organizações como o Banco Mundial. Neste caso, “a estratégia pós-moderna de trabalho intelectual é aquela mais bem caracterizada pela metáfora do papel do ‘intérprete’. Consiste em traduzir afirmações feitas no interior de uma tradição baseada em termos comunais, a fim de que sejam compreendidas no interior de um sistema de conhecimento fundamentado em outra tradição. Em vez de orientar-se para selecionar a melhor ordem social, essa estratégia objetiva facilitar a comunicação entre participantes autônomos (soberanos) (BAUMAN, 2010, p. 20).

Com este horizonte identificado, pode parecer que a única medida coerente a ser tomada é assumir que “melhoramos muito. Pioramos bastante” (LIPOVETSKY, 2007. p. XVI). Porém, o objetivo deste trabalho é mostrar que não precisamos necessariamente recorrer a um pessimismo desalentador, tampouco devemos afirmar um otimismo cego em face do complexo presente no qual estamos imersos. Assim como o autor de *A sociedade da decepção*, acredito que o homem contemporâneo encontra à sua disposição os meios e o caminho básico para a sua “re-oxigenação da vida.” (LIPOVETSKY, 2007. p. 80). O que nos difere de Lipovetsky é justamente *o caminho*. Conforme já foi enunciado, acreditamos que Nietzsche tem muito a nos dizer sobre nós mesmos e nossas carências sócio-educacionais.

E vale ressaltar neste ponto que a atividade de ler as obras de Nietzsche é sempre uma experiência curiosa. Ainda que o autor esteja historicamente localizado a quase 200 anos de distância de nós, sua reflexão aparenta ter sido escrita ontem. Não é sem motivo que Gianni Vattimo se refira à filosofia de Nietzsche como “doutrinas filosóficas prenes de tons ‘proféticos’”. Contudo, ele conclui a frase dizendo algo muito interessante: “doutrinas filosóficas prenes de tons ‘proféticos’ como as de Nietzsche e Heidegger, as quais, desse ponto de vista, se revelam menos apocalípticas e mais referíveis à nossa experiência” (VATTIMO, 2002, p. XVII). Gostamos desta sua perspectiva que encara os nossos dias não como um cenário de apatia cética niilista, mas antes como

momentos positivos para uma reconstrução filosófica, e não apenas como sintomas e denúncias da decadência – como fazem os dois capítulos iniciais deste trabalho – só é possível desde que se tenha coragem (e não apenas a imprudência, esperávamos) de ouvir com atenção os discursos das artes, da crítica literária, da sociologia, sobre a pós-modernidade e suas peculiaridades (VATTIMO, 2002, p. VI).

Sendo assim, apossemo-nos deste exercício de ouvir com atenção um dos discursos mais contundentes sobre a modernidade que foi o de Friedrich Nietzsche.

Nietzsche: seu tempo, sua crítica, seu legado

A Europa de Nietzsche, ainda que esteja historicamente distante, não é fundamentalmente diferente da nossa sociedade contemporânea. Como bem alertou Noéli:

embora suas considerações estivessem dirigidas para as escolas e universidades alemãs, que certamente apresentam traços bastante específicos, acreditamos que é possível aventar a hipótese de que uma parte importante de suas críticas guardam ainda uma grande atualidade e podem ser aplicadas em outros contextos, pois lidam com a educação na modernidade, que não é uma realidade específica da Alemanha, e porque algumas tendências pedagógicas que ele descortinou na sua época se tornaram critérios de políticas educacionais em muitos outros lugares, no Brasil, por exemplo (MELO SOBRINHO, 2003, p. 33).

Assim, as reflexões de Nietzsche se mostram como um poderoso olhar filosófico que nos falta contemporaneamente para pensarmos algumas das necessidades urgentes da atividade educacional. Passaremos então agora para a sugestão de alguns pontos de inflexão que podemos extrair da obra de Nietzsche a respeito da educação e do processo pedagógico. Seria muita pretensão pensar que podemos exaurir seus textos a respeito da temática didático-pedagógica e, em apenas um trabalho – ou mesmo em mais de um –, expor todas as suas contribuições a respeito da temática em questão. O que propomos fazer aqui é chamar a atenção para dois pontos fundamentais que perpassam, como denominadores comuns, nos textos de Nietzsche sobre a educação, que podem nos ajudar a pensar que ensino e que escola temos necessidade para tempos tão complexos e problemáticos como os nossos. Sabemos que o próprio Nietzsche considerava que “certamente, existem outros meios de se encontrar a si mesmo” – o que, para ele, é um dos objetivos da educação –, mas nós, assim como ele, acreditamos que “não conheço [meio] melhor do que lembrar dos nossos mestres e educadores” (NIETZSCHE, 2003,

p. 142). Portanto, destacamos: (1) a urgência de um ensino que propicie condições de possibilidade de desenvolvermos uma cosmovisão ou uma visão da unidade fundamental da realidade nos alunos que, posteriormente, será o ponto arquimediano para uma educação que constrói novos mundos alternativos à ordem vigente e, (2) a necessidade de professores-mestres que possam ser exemplos de grandes espíritos de uma época, ou seja, queremos realçar a importância da exemplaridade. Vejamos então estes pontos.

Para Nietzsche, um dos grandes problemas da modernidade foi o surgimento do especialista, conforme já foi dito. O erudito estreito, ausente de uma visão filosófica de conjunto, sempre foi, aos olhos do pensador alemão, uma expressão da decadência e do empobrecimento que as instituições de ensino estavam mergulhadas. A distribuição das disciplinas acadêmicas nos estabelecimentos educacionais em grades de matérias muito rígidas, sem diálogo umas com as outras, e cada vez mais atomizadas foi, com toda certeza, a responsável pelo nascimento do erudito especialista. Conforme o próprio Nietzsche atestou: “o jornalista, o senhor do momento, tomou o lugar do grande gênio, do guia estabelecido para sempre, daquele que livra do momento atual.” (2003, p. 65). Este, educado e formado para ser um servidor do momento, vulgarizou e degradou ainda mais o pensamento e toda a tradição – ainda que mínima – que recebeu através da disseminação de uma cultura jornalística. Segundo Nietzsche: “não há mais modelos ilustres e não há mais reflexão deste tipo. Vive-se de fato 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).

Diante deste cenário sombrio, uma das primeiras propostas que se destaca em meio às contribuições de Nietzsche para os estabelecimentos de educação é a da necessidade que uma cultura autêntica exige de uma visão de conjunto das dinâmicas, processos e instituições da modernidade que só a filosofia pode fornecer. Para o filósofo alemão, o especialista nada mais é do que um operário de fábrica que manuseia uma pseudocultura que orienta não só o seu trabalho, mas que reproduz e se torna o mote da educação que, cada vez mais, orienta seus alunos para uma carreira, uma função e um cargo na gigantesca engrenagem do projeto político e econômico pós-moderno. Segundo o filósofo alemão, para romper com esta dinâmica alienante:

a nova educação deveria impedir que os homens cedessem a uma propensão exclusiva e se tornassem órgãos, em relação à tendência natural da divisão do trabalho. Trata-se de criar seres soberanos capazes de abarcar o conjunto com

um golpe de olho e assistir como espectadores ao jogo da vida, parceiros tanto aqui como ali, sem estar muito violentamente engajados. [...] Assim se formará uma nova casta dirigente. (NIETZSCHE, 2003, p. 224).

Somente uma visão do conjunto, assim como a que foi descrita acima, deste mesmo projeto social moderno pode fornecer aos alunos capacidade de compreender as dinâmicas fundamentais da sociedade em que estão inseridos e de lhes apresentar material teórico para propor algo novo. E aqui destacamos algo importantíssimo para Nietzsche no processo educacional: para o filósofo alemão a educação não pode apenas se limitar a instruir e informar seus alunos, antes o principal objetivo que orienta os processos educacionais deve ser o despertar dos sentidos para a elevação da cultura por meio de mulheres e homens superiores que impulsionam novas possibilidades para a existência humana. É fato que a filosofia de Nietzsche sempre foi conhecida como uma condenação ferrenha de qualquer conjunto intelectual (seja ele filosófico, religioso ou moral) que separe o ser humano da natureza e da única vida que ele tem aqui e agora. Desta forma, uma educação que vise contribuir para uma elevação da cultura autêntica, segundo a própria filosofia de Nietzsche, deve justamente proporcionar condições metodológicas de possibilidade para que seus participantes afirmem a vida através de sempre novas aspirações, possibilidades e anseios por novos caminhos que o homem ainda não explorou. Conforme o próprio Nietzsche salienta:

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 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. Quem foi então que anunciou este princípio: ‘Um homem nunca se eleva mais alto senão quando desconhece para onde seu caminho poderia levá-lo’? (NIETZSCHE, 2003, p. 141).

Diante disto, precisamos concordar que a leitura de Gianni Vattimo é precisa em caracterizar o pensamento de Nietzsche como o “pensamento do amanhã”, isto é,

o pensamento não mais orientado com base na origem ou no fundamento, mas na proximidade. Esse pensamento da proximidade também poderia ser definido como um pensamento do erro; ou, melhor ainda, da ‘errância’, para ressaltar que não se trata de pensar o não-verdadeiro, mas de encarar o devir das construções ‘falsas’ da metafísica, da moral, da religião, da arte – todo esse tecido de erronias que constituem a riqueza ou, mais simplesmente, o ser da realidade” (VATTIMO, 2002, p. 176).

E este pensamento do amanhã só pode ser iniciado com a visão de conjunto que a filosofia fornece. A cultura autêntica nunca poderá ser alcançada através da erudição microscópica dos pensadores e intelectuais jornalistas que as instituições de ensino multiplicam para o mercado. Educar, em uma sociedade tão complexa como a nossa, significa, dentre muitas outras coisas, romper com o ensino imediatista e ingênuo que se consolidou nas escolas que têm por objetivo apenas fornecer mais “recursos humanos” – que expressão terrível de nossos tempos – para o mercado, o Estado e a pseudocultura. Isto só seria possível com uma educação alicerçada em fundamentos filosóficos que proporcionem uma visão de conjunto da realidade.

Imaginamos que pode até soar ingênuo de nossa parte afirmar a urgência de uma fundamentação filosófica para a educação que vise fornecer aos alunos condições de desenvolver uma cosmovisão crítica. A pergunta do “*como fazer*” se torna latente neste momento: “nestas circunstâncias delicadas e quase extremas, como seria ainda possível libertar pelo menos os mais bem dotados através da educação? Eis a questão que Nietzsche quer responder, chamando atenção para a intempestiva de Schopenhauer” (MELO SOBRINHO, 2003, p. 17). Eis a questão que, igualmente, nos interessa discutir aqui.

Professores guias e vendedores de mapas

Nietzsche escreveu sua III Intempestiva [*Schopenhauer como educador*] em 1874, momento este de profundas transformações de seu próprio pensamento. E neste trabalho em especial, o filósofo alemão deixa claro sua crítica contra a ordem do discurso vigente em sua época de uma exaltação das instituições e dinâmicas fundamentais da modernidade – Estado, religião, mercado, ciência e moral – em detrimento de uma experiência existencial muito significativa de um pensamento “errante”, criador e exemplar que poderia ser materializado na história na pessoa de Arthur Schopenhauer, por exemplo. Nietzsche argumenta como este solitário inconformado se mostra como um verdadeiro fenômeno que brilha aos nossos olhos em meio a um cenário cinzento que é a modernidade. Desta forma, Nietzsche extrai, não apenas do conteúdo da filosofia de Schopenhauer, mas, mais de sua exemplaridade de ser um destes homens excepcionais dotados de um pensamento que não se conforma diante do *status quo*, mas que, antes, estimula a busca de ferramentas que possibilitam agir de maneira alternativa frente à barbárie que tomou conta de nossos dias.

Este é o segundo princípio que podemos extrair dos escritos de Nietzsche sobre a educação, a saber, a importância da exemplaridade dos professores no processo educacional que se propõe não só a instruir e informar, mas a despertar capacidades superiores nos alunos que serão os autores responsáveis por uma cultura autêntica. Somente educadores, a exemplo de Schopenhauer, com seu testemunho de vida e pensamento, podem povoar de novo o caminho e forjar as condições de possibilidade de uma educação para a novidade, que não se conforma com uma época aplainada, vulgar e menor – nem que seja preciso abdicar do que está dado e se colocar em ostracismos (*ὄστρακισμός*). “Teus educadores”, assim falou Nietzsche “não podem ser outra coisa senão teus libertadores. Eis aí o segredo de toda formação” (NIETZSCHE, 2003, p. 142). E o filósofo alemão nos apresenta boas razões para explicar o porquê disto:

A eloquência e a escrita são artes que não podem ser adquiridas sem a orientação mais minuciosa e a aprendizagem mais penosa. Mas nada mostra com mais evidência e vergonha a presunçosa satisfação própria dos nossos contemporâneos do que a indigência, meio avarenta, meio-descuidada, de suas exigências enquanto educadores e mestres. [...] Não se pode formar atualmente nem um orador nem um escritor – porque não existe exatamente para eles um educador [...] Não há mais modelos ilustres e não há mais reflexão deste tipo. [...] Na nossa sociedade, ou não se fala absolutamente destas coisas, ou se o faz com um tal acanhamento e uma tal inexperiência de orientação naturalista, que não pode suscitar senão a náusea (NIETZSCHE, 2003, p. 144-145).

Fica claro, portanto, a importância da exemplaridade na proposta educacional nietzschiana. Não é possível superar a ordem do discurso vigente sem uma boa educação, mas esta também só é possível com professores exemplares, algo que está cada vez mais raro de se encontrar em uma cultura de erudição microscópica e jornalista como é a nossa. Conforme bem atestou Nietzsche: “a imensa maioria dos mestres se encontra, nestes estabelecimentos, no seu ambiente próprio, porque seus dons se encontram numa certa relação harmônica com o baixo nível e com a mediocridade dos seus alunos.” (2003, p. 89). O único meio para superar as condições tão adversas que o nosso admirável mundo novo nos apresenta, é por meio da formação de uma cultura autêntica promovida por instituições de ensino maiores que têm verdadeiros exemplos vivos dentro de cada sala de aula guiando, orientando os alunos. Aproveitando o uso da palavra, é de nosso apreço a identificação de dois tipos de educadores/intelectuais em nossa sociedade: o guia e o vendedor de mapas. O primeiro é aquele, não só elogiado por Nietzsche, mas tão urgente para nossa realidade educacional. Este, conforme o próprio nome sugere, é aquele que atravessa os densos caminhos desconhecidos ao lado

dos alunos e que, com o tempo, os liberta, inclusive de si mesmos, para andarem por estes mesmos caminhos por conta própria a lugares nunca antes explorados. Este é o guia. Ele caminha junto, ele é um exemplo, ainda que compreenda que sua necessidade primária chegará ao fim. Ele: “reconhece o ponto forte dos seus alunos e dirige então todas as energias, todas as forças e todo o raio de sol sobre este ponto, a fim de levar à maturidade e à fecundidade esta única virtude.” (NIETZSCHE, 2003, p. 143). O segundo tipo de intelectual é o vendedor de mapas. Este é o tipo *standard* de nossa sociedade. O vendedor de mapas acredita que sua teoria, sistema de ideias ou método didático-pedagógico, foi tão bem desenvolvido que merece ser transformado em uma espécie de “mapa conceitual” da realidade complexa em que nos encontramos. A redenção para a complexa realidade que se apresenta em nosso horizonte, para esse tipo de profissional, está no messianismo de seu conjunto de ideias. Para estes intelectuais a única atividade que resta, portanto, para seus alunos e seus companheiros de profissão é, tão somente, seguir seu mapa teórico aplicando-o cegamente a qualquer realidade – como se fosse possível existir algum sistema de pensamento idealista transcendental aplicável a qualquer situação da existência. Para Nietzsche, um “mapa teórico” deste só pode ser “um sistema de meios visando a arruinar as exceções em favor da regra.” (2003, p. 227).

Nem precisamos nos dar ao trabalho de mostrar que a complexa situação da realidade hodierna não precisa de mais vendedores de mapas que acreditam ter encontrado a fórmula mágica para os problemas da educação, por exemplo. A tese aqui defendida é que precisamos de guias. Mulheres e homens exemplares, não só em suas teorias, mas também no desempenho intelectual autêntico que provoque e inspire aqueles que estão sendo guiados no processo educacional. Neste sentido, precisamos concordar com Michel Foucault quando ele diz que

O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso. É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. [...] Luta contra o poder, luta para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso. (FOUCAULT, 1979, p. 71).

Podemos perceber nesta descrição foucaultiana do papel do intelectual atualmente uma estreita aproximação com o papel que o professor autêntico tem na

educação, a saber, “teus educadores não podem ser outra coisa senão teus libertadores. Eis aí o segredo de toda formação” (NIETZSCHE, 2003, p. 142). Desta feita, somente quando tivermos libertadores nos lugares em que ocupam os eruditos carrascos, “senhores e possuidores” de todo o conhecimento, estaremos caminhando para uma educação que tem condições de transformar a realidade e elevar a cultura vigente que, em hipótese alguma, pode ser confundida com o jornalismo moderno transmitido nas instituições de ensino. Como bem apontou Gilles Deleuze, que era um fiel leitor de Nietzsche, “nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém” (DELEUZE, 2010, p. 21). Desta forma, tão somente sobre a exemplaridade de verdadeiros guias-libertadores, as escolas se transformarão em lugares de experiências pessoais dos estudantes graças ao incentivo e a companhia de mestres cultivadores do saber grandioso de um passado quase esquecido.

Considerações finais

Temos especial apreço pelas considerações feitas pela jornalista e pesquisadora mexicana Citlali Rovirosa-Madrazo quando, por ocasião da escrita do prefácio da obra *Vida a crédito* de Zygmunt Bauman, disse:

A crise pode nos apresentar oportunidade para modificar nossa situação e refletir sobre ela, ocasião para tentar compreender como chegamos no ponto em que agora nos encontramos e o que podemos fazer, se é que podemos, para mudar de direção. É possível que represente uma oportunidade genuína para a produção de “conhecimento inovador” e para o traçado de novas fronteiras epistemológicas, com implicações para futuras linhas de pesquisa e frentes de debate. Isso posto, a crise deve abrir uma possibilidade de dar um passo atrás e trazer à baila novas perguntas, de rever e desafiar todos os nossos quadros teóricos, e explorar algumas de nossas cavernas históricas e mentais com ferramentas analíticas e epistemológicas mais apropriadas, esperando que possamos assim nos identificar e aprender com nossa ingenuidade histórica” (ROVIROSA-MEDRAZO *apud* BAUMAN, 2010, p. 8).

Neste belo trecho, Rovirosa-Madrazo no mesmo diapasão das reflexões nietzschianas aqui esboçadas, nos mostra que o momento de “crise geral que acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida [sem deixar de fora inclusive a educação]” (ARENDDT, 1988, p. 221) não é um momento de estagnação ou de atemorização. Antes se mostra como um excelente período de re-signação, isto é, de imprimirmos novos signos e ressignificarmos muitos de nossos objetivos, instituições, práticas educacionais, noções e, até mesmo, a natureza da cultura que estamos

disseminando. Para tanto, serão necessários muitos embates, lutas, resistências e proposições. Mas é justamente isto que está “em falta no mercado”, para falarmos o idioma nativo de nossa época. É disto que temos urgência, de mulheres e homens que se mostrem verdadeiros arquitetos da novidade em meio ao perpétuo ciclo de mesmices e mesmificações que se coloca no horizonte contemporâneo social, midiático, político e, principalmente, educacional. Talvez em nossa filosofia da errância estaremos substituindo um erro por outro (NIETZSCHE, 2009, p.10), mas também é possível estarmos caminhando para um lugar melhor.

Referências Bibliográficas

- ARENDRT, Hannah. *A crise na Educação*. In: *Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida a crédito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A sociedade da decepção*. São Paulo: Manole, 2007.
- MELO SOBRINHO, Noéli Correia de. *A Pedagogia de Nietzsche*. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.
- PLATÃO. *A República*. Tradução: Pietro Nassetti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2000.
- VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- STRATHERN, Paul. *Kant em 90 minutos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.