

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

RIVALDO MANGUEIRA MACIEL JÚNIOR

**FORMAÇÃO PARA A VIDA: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO A PARTIR  
DA TERCEIRA *CONSIDERAÇÃO EXTEMPORÂNEA* DE NIETZSCHE**

Belo Horizonte  
FAFICH/UFMG  
2014

Rivaldo Mangueira Maciel Júnior

**FORMAÇÃO PARA A VIDA: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO A PARTIR  
DA TERCEIRA *CONSIDERAÇÃO EXTEMPORÂNEA* DE NIETZSCHE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Linha de pesquisa: História da Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Rogério Antônio Lopes

Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG

Belo Horizonte  
FAFICH/UFMG  
2014

100  
M152f  
2014

Maciel Júnior, Rivaldo Mangueira

Formação para a vida [manuscrito] : filosofia e educação a partir da terceira consideração extemporânea de Nietzsche / Rivaldo Mangueira Maciel Júnior. - 2014.

121 f.

Orientador: Rogério Antônio Lopes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

.

1. Nietzsche, Friedrich Wilhelm, 1844-1900 2. Filosofia – Teses. 3. Educação – Teses. I. Lopes. Rogério Antônio Lopes. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA



## FOLHA DE APROVAÇÃO


**FORMAÇÃO PARA A VIDA: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO A PARTIR DA  
TERCEIRA CONSIDERAÇÃO EXTEMPORÂNEA DE NIETZSCHE**

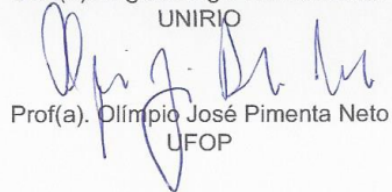
**RIVALDO MANGUEIRA MACIEL JUNIOR**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em FILOSOFIA, como requisito para obtenção do grau de Mestre em FILOSOFIA, área de concentração FILOSOFIA, linha de pesquisa História da Filosofia.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2014, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Rogério Antonio Lopes - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Miguel Angel Barrenechea  
UNIRIO

  
Prof(a). Olímpio José Pimenta Neto  
UFOP

Belo Horizonte, 21 de fevereiro de 2014.

Rivaldo Mangueira Maciel Júnior

**FORMAÇÃO PARA A VIDA: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO A PARTIR  
DA TERCEIRA *CONSIDERAÇÃO EXTEMPORÂNEA* DE NIETZSCHE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

---

Prof. Dr. Rogério Antônio Lopes – FAFICH/UFMG – Orientador

---

Prof. Dr. Olímpio José Pimenta Neto – UFOP

---

Prof. Dr. Miguel Angel de Barrenechea – UNIRIO

Belo Horizonte  
FAFICH/UFMG  
2014

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente ao professor Rogério Lopes, pela lucidez com que conduziu a orientação desse trabalho e pela paciência que sempre disponibilizou durante esses anos de convívio. Tenho a certeza de que sem as sugestões e a generosa interlocução do Rogério esse trabalho teria tomado outros rumos ou nem teria sido possível. À sua honestidade e entusiástica disponibilidade, minha gratidão.

Agradeço ao professor Olímpio Pimenta, que de forma vigorosa e apaixonada me fez despertar o interesse pela filosofia de Friedrich Nietzsche, ainda no bom e velho IFAC. Olímpio é um daqueles mestres que contribuíram em sentido para o segundo capítulo desse texto através do seu exemplo de vida filosófica no qual sempre pude me espelhar.

Agradeço ao professor Verlaine Freitas, que tanto me ajudou no início da dissertação e que me ensinou o sentido da pesquisa acadêmica.

Agradeço ao professor Miguel Angel de Barrenechea, que gentilmente aceitou o convite para participar da banca examinadora. Miguel é, a meu ver, referência de atividade filosófica que intensifica a vida.

À FAPEMIG, que me apoiou com o financiamento da pesquisa.

Agradeço aos colegas do Grupo Nietzsche da UFMG, sobretudo ao Oscar, pela oportunidade que me proporcionaram de aprender mais sobre Nietzsche.

À Andrea Baumgratz, por toda disponibilidade e simpatia com que sempre recepcionou a mim e aos meus problemas. Meu muito obrigado.

Toda minha gratidão a meus pais, Rivaldo e Geralda, que sempre acreditaram em mim e me ofereceram condições para trilhar o meu próprio caminho.

Ao Anderson, amigo de todas as horas e para todas as angústias, que me permite ser sincero e também o sabe ser. À Fernanda, pelo eterno carinho acolhedor. Ao Amaral, meu amigo de longa data, com o qual tive o privilégio de dar os primeiros passos na vida filosófica e também ao seu irmão, Eduardo, que através de sua espirtuosidade ensina-me a acalmar os meus pensamentos. Ao Tarcízio, pelo enorme coração e generosidade. Ao Nilsinho, pela parceria e cumplicidade de sempre. Aos amigos Abdon, Marco Poubel, Felício, Daniel, Renata, Laurici e Débora que, cada um ao seu modo, contribuíram em estímulo e alívio intelectual. À todos os companheiros do colégio CEM, sobretudo aos meus alunos do Ensino Médio, pelo convívio intenso e por me permitirem um ambiente adequado para manifestar minhas ideias e exercer minha condição de aspirante a filósofo.

Agradeço de coração à Sibeles, que caminha comigo desde o início dessa jornada, por ter acreditado e tanto me motivado para a realização desse trabalho e, ainda, por ter, dia após dia, agraciado-me com a fineza e elegância de sua poesia. Minha eterna gratidão.

Por fim, agradeço à minha filha Cecília, simplesmente por existir!

*Dedico à Cecília, que me ensina a ser pai!*



## RESUMO

O presente trabalho investiga o tema da educação, associando-o à ideia de formação nas obras do jovem Nietzsche, em especial na terceira *Consideração Extemporânea*, intitulada *Schopenhauer como educador*. Para tanto, adota-se como fio condutor o ideal nietzscheano de uma prática filosófica e um ensino voltados para a vida, assim como o papel de uma figura exemplar de homem e de educador, tal como Nietzsche enxergava à época em Schopenhauer. A partir da terceira *Extemporânea*, interessa mostrar como Nietzsche — dentro do âmbito que lhe foi tão peculiar de crítico da cultura moderna — entende e desenvolve o conceito de formação (*Bildung*) dos indivíduos, a forma como o filósofo relaciona-se com o ideal de excelência (perfeccionismo), reforçando, acima de tudo, a função estratégica da filosofia e da exemplaridade dos “homens superiores” em tudo o que se refere à educação intelectual e moral dos indivíduos.

## ABSTRACT

This paper investigates the issue of education, associating it with the idea of training the young Nietzsche's works, especially in Third Untimely Meditations entitled Schopenhauer as Educator. Therefore, it is adopted as a common thread the Nietzschean ideal of a philosophical practice and teaching geared for life, as well as the role of an exemplary figure of man and educator, as Nietzsche saw the time Schopenhauer. From the third Untimely Meditations, it is interested in showing how Nietzsche — within the context that it was so peculiar critic of modern culture — understands and develops the concept of formation (*Bildung*) of individuals, how the philosopher relates to the ideal of excellence

(perfectionism), reinforcing, above all, the strategic role of philosophy and exemplary of the “superior men” in all that refers to the intellectual and moral education of individuals.

*“Mas eu e meu destino não falamos para ‘hoje’,  
nem tampouco falamos para nunca; temos  
paciência para falar, temos tempo, e mais do que  
tempo”.*

*(FRIEDRICH NIETZSCHE)*

*“Eis que assisto ao meu desmonte palmo a palmo  
e não me aflijo de me tornar planície em que já  
pisam servos e bois e militares em serviço da  
sombra, e uma criança que o tempo novo me  
anuncia e nega”.*

*(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I: O PROBLEMA DE COMO CHEGAR A <i>SER O QUE SE É</i></b> .....	18
1.1. O contexto de <i>Schopenhauer como educador</i> .....	19
1.2. O empreendimento da individualidade.....	20
1.3. A <i>Bildung</i> .....	27
1.4. A ética individualista.....	33
1.5. “Conhecer a si mesmo” ou “tornar-se o que se é”?.....	35
1.6. Paciência, construção e devir.....	40
<b>CAPÍTULO II: FORMAÇÃO E EXEMPLO MORAL</b> .....	46
2.1. Filologia, filosofia e educação.....	47
2.2. O projeto de uma “educação para a totalidade”.....	51
2.3. Educação e ciência.....	56
2.4. O filósofo como educador e como exemplo: Schopenhauer educador.....	61
2.5. Exemplaridade e estilo.....	73
<b>CAPÍTULO III: PERFECCIONISMO, CULTURA E FILOSOFIA</b> .....	84
3.1. A problemática do perfeccionismo.....	85
3.2. Rawls e Cavell: duas visões acerca do perfeccionismo em Nietzsche.....	87
3.3. Cultura, vida individual e agonismo.....	93
3.4. A consagração da cultura.....	98
3.5. O filósofo educador e a educação pela filosofia.....	106
3.6. Crítica à filosofia universitária.....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	114
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	119

## **INTRODUÇÃO**

Poderíamos dizer que este é um texto que se resolve no interior de uma única obra, que se movimenta dentro do contexto filosófico impresso nessa e a partir dos conteúdos trabalhados por Nietzsche de forma magistral em *Schopenhauer como educador*. Poderíamos, mas somente se antes considerássemos dois fatores: ou teríamos de negligenciar o aspecto intempestivo impregnado no pensamento desse filósofo e, por consequência, nas páginas desse texto, ou ainda, se nos fosse antes delegado esquecer ou subestimar a nomeação dada pelo próprio Nietzsche ao conjunto de textos no qual *Schopenhauer como educador* se inclui: *Considerações extemporâneas*.

Um texto é extemporâneo na medida em que dialoga com o aquém e o além do seu tempo, extrapola as barreiras estabelecidas pelo passado confirmadas pelo presente e pode dentro de uma proposta lúcida e pretensiosa colocar-se a favor do futuro, do por vir. Entendido dessa forma, é fácil perceber o quanto *Schopenhauer como educador* é, de fato, um texto extemporâneo: ali já se percebe grande parte da flexão intelectual de Nietzsche – além da retomada, dentro desse novo campo de investigação, de algumas de suas teorias aplicadas em obras e textos anteriores, suas idéias do futuro aparecem de forma embrionária, mas já demonstrando a autenticidade do pensamento de um dos maiores filósofos do século XIX até os nossos dias. Além disso, a importância dada por Nietzsche à extemporaneidade é também abordada como uma luta contra o tempo atual, porém uma luta que não está ligada à negação, mas à afirmação, um agir a favor do tempo por vir, um *educar-se* contra o nosso tempo que consolida-se como “uma exigência para a atividade filosófica em benefício da cultura”<sup>1</sup>.

Ademais, é inegável o fascínio que todo esse conjunto de textos de juventude exercem, mesmo num primeiro contato, sobre aquele que o acessa, sobretudo no que diz respeito ao tema da educação. Embora seja sabido que Nietzsche preocupou-se durante toda sua vida com questões relacionadas à educação e à cultura, não resta dúvida que essa

---

<sup>1</sup> NASSER, E. 2011, p. 26.

preocupação aparece de forma mais incisiva nos textos concebidos pelo filósofo entre os anos de 1872 e 1876, que coincidem também com o período em que Nietzsche esteve diretamente engajado com a causa pedagógica enquanto era professor de filologia clássica da universidade da Basileia.

O interesse por questões relacionadas à educação e ao conhecimento é, portanto, um dos traços principais que caracterizam a primeira filosofia de Nietzsche. Tomando como referência o mundo helênico dos gregos, ele extrai noções importantes como as de “formação”, “homens superiores”, “indivíduos exemplares” e o compromisso com uma “ética da excelência”, que terão influência decisiva para o seu pensamento subsequente, contribuindo definitivamente para a caracterização de seu espólio filosófico. Também é útil lembrar que, nesse período, Nietzsche discorre não somente sobre os homens exemplares e modelos para a posteridade, mas também sobre o seu oposto, os adversários da cultura, que serão alvos de observações críticas e problematizações.

Nesse universo, interessa-nos mostrar a forma como Nietzsche repensa o conceito de formação (*Bildung*) baseado numa concepção de cultura que é avessa à erudição e especialização proporcionada pelas instituições de ensino modernas, tal como o filósofo denuncia. Reformulando o ideal socrático do “conhece-te a ti mesmo”, Nietzsche apresenta o imperativo sob a forma do “como chegar a ser o que se é”. Também reforça a função estratégica da filosofia e da exemplaridade em tudo o que se refere à educação intelectual e moral dos indivíduos. Tomando por base o imperativo da excelência, o filósofo refaz a pergunta esquecida pela Modernidade: onde encontrar um professor de virtude? E adianta a resposta que norteará todo o ensaio: em Schopenhauer.

É válido considerar que, em seu percurso de vida, Nietzsche confere não somente a Schopenhauer a figura de mestre educador, mas, para citar somente alguns outros nomes, também a Montaigne, Wagner, Goethe, Jacob Burckhardt. A todos esses, em algum momento,

Nietzsche atribuiu o título de educador (*Erzieher*) ou mestre (*Lehrer*), mas somente a Schopenhauer dedicou um ensaio, sua terceira *Consideração extemporânea*, na qual, pela primeira vez, referiu-se de forma tão explícita à importância do “modelo” (*Vorbild*) para a formação do indivíduo e fomentação da cultura. Um modelo de homem consiste em “colocar-se acima para que aqueles que estão abaixo possam aprender como alcançar suas próprias alturas, aprender que existem tais alturas para serem alcançadas”<sup>2</sup>.

Para Nietzsche, Schopenhauer é um filósofo “cuja filosofia faz agir e não se conformar, autor de um ensinamento que transmite não somente a sua grande riqueza interior, mas, sobretudo, opera como um estímulo para a ação: é nisso que ele é ‘impar’, é nisso que ele é ‘libertador’”<sup>3</sup>. Seu exemplo inspira a uma vida filosófica autêntica, que refletiu no próprio Nietzsche, levando em conta que “enquanto professor, Nietzsche ensinou a seus alunos o espírito da antiguidade clássica, levantou para eles os grandes problemas da existência e mostrou-os a importância fundamental do pensamento filosófico”<sup>4</sup>.

Em face a tudo isso, o presente trabalho mostra relevância por se tratar de um material que explora temas presentes no interior de um texto pouquíssimo divulgado, pelo menos no âmbito nacional, mesmo diante da urgência de sua mensagem para a filosofia e a educação. Isso tudo num período importantíssimo para a filosofia produzida e estudada no Brasil, quando a discussão acerca do ensino de filosofia ocupa novamente a ordem do dia e, mesmo a duras penas, é retomada pelas grades curriculares do ensino básico juntamente com algumas outras disciplinas esquecidas ou negligenciadas por tanto tempo em nosso país.

Impressiona-nos como a análise e críticas de Nietzsche voltadas para o sistema educacional e o magistério filosófico na Alemanha do século XIX mostram-se ainda hoje atualizadas e se enquadram em grande escala à realidade educacional contemporânea. O

---

<sup>2</sup> LARGE, pag. 5.

<sup>3</sup> SOBRINHO, 2003, pag.16.

<sup>4</sup> JANZ, 1987, pag.198.



filósofo denuncia, na terceira *Extemporânea*, três características da Modernidade que revelam o descaso com a educação e que convergem ainda hoje ao nosso sistema educacional. A ausência de uma formação filosófica, humana e retórica; o fomento e atenção voltadas quase que exclusivamente para questões científicas; e o abandono da questão das virtudes. De acordo com Nietzsche, as instituições de ensino visam com isso uma formação tecnicista capaz de produzir o máximo possível de utilidade, negligenciando o desenvolvimento individual e, conseqüentemente, o avanço da cultura. Em grande medida, não temos como negar que essa é ainda a realidade que permeia as escolas de ensino básico e universidades: formação técnica e utilitarista formatada pelo positivismo do seu órgão financiador e gestor: o Estado.

Com base em toda essa deflagração crítica e arrojada de Nietzsche destinada aos problemas que impedem o avanço cultural, podemos concluir que este é um texto que parte de uma investigação acerca do tema da educação, associando-o à ideia de formação que norteia a terceira *Extemporânea*, *Schopenhauer como educador*. Para tanto, adota-se como fio condutor o ideal nietzscheano de uma prática filosófica e um ensino voltados para a vida, assim como o papel de uma figura exemplar de homem e de educador, tal como Nietzsche enxerga, à época, em Schopenhauer.

## **CAPÍTULO I: O PROBLEMA DE COMO CHEGAR A *SER O QUE SE É***

### 1.1. O contexto de *Schopenhauer como educador*

“As quatro extemporâneas são integralmente guerreiras”<sup>5</sup>. Assim diz Nietzsche acerca desses textos escritos por ele até meados da década de 70, razões não somente de sua apreciação, mas, principalmente, escritos que serviram de balizamento e que foram sempre retomados pelo filósofo em todos os períodos de sua vida intelectualmente ativa. De fato, esses são, sem dúvida, textos de combate, documentos que vão de encontro a toda uma época, uma cultura vigente, que se dirigem contra os eruditos da modernidade, os valores sedimentados, o conhecimento histórico-científico amplamente difundido nas instituições de ensino e, se quisermos, até mesmo contra uma arte que já começava a flertar com a *Décadence*, colocando-se em sentido oposto ao de sua libertação. Na terceira *Consideração Extemporânea*, escrita em 1874 e intitulada *Schopenhauer como Educador*<sup>6</sup> isso não poderia ser diferente. Também esse texto possui fôlego combativo, pois nele Nietzsche trava duelos contra a cultura, o Estado, a educação de sua época, a filosofia universitária, os eruditos acadêmicos; mas o principal duelo, podemos dizer, não é diretamente contra esse leque de adversários tão comuns e recorrentes no pensamento nietzschiano, mas sim contra um adversário muito mais peculiar, de difícil acesso, através do qual, diria Nietzsche, poderia-se apontar para uma restauração do conceito de cultura: o duelo que se trava contra si mesmo, que surge sob o signo do “amor de si” e do “cultivo de si”.

Nesse escrito, Nietzsche introduz o que virá a ser um conceito proeminente em sua filosofia e que, aqui, é marcado como aspecto inicial e decisivo para os desígnios pretendidos — a questão da individualidade<sup>7</sup>, do compromisso com a ética da excelência e do exemplo, o

---

<sup>5</sup> NIETZSCHE, 2004, p. 67.

<sup>6</sup> Todas as referências, citações e apontamentos que utilizo nesse trabalho foram retiradas da edição espanhola de Jacobo Muñoz — *Schopenhauer como educador*. Madri: Biblioteca Nova. As respectivas traduções para a língua portuguesa são de minha responsabilidade. Nelas, procurei manter a mesma coerência e disposição em relação à pontuação, sinalizações e marcações que aparecem no texto dessa edição que tomo por base.

<sup>7</sup> Este tema é assunto de longa digressão de Rosa Dias em seu livro *Nietzsche Educador*, onde a autora elabora uma importante explicação acerca de dois contrassensos na filosofia de Nietzsche: o primeiro diz respeito à

imperativo de liberação que clama ao indivíduo: “*Sê tu mesmo*” ou, se preferirmos, “*torna-te o que tu és*”. “É preciso que o indivíduo assuma a responsabilidade sobre sua própria vida, que seja o verdadeiro condutor de sua existência”<sup>8</sup>, que se liberte da massa e dê ouvidos a sua própria consciência que lhe convida a ser ele mesmo, levando em conta que o que agora ele faz, deseja e pensa nada tem a ver consigo próprio<sup>9</sup>, nem sequer o *eu* visto como uma substância fixa que, para Nietzsche, não passa de uma projeção da nossa crença a respeito da dicotomia entre aparência e realidade<sup>10</sup>. Assim, o primeiro combate em evidência neste ensaio é do indivíduo consigo mesmo, contra o que se é em prol do que virá a ser. Essa tarefa enfrenta dois princípios opostos que, para Nietzsche, são características comuns à maioria dos homens e que prejudicam consideravelmente o empreendimento da individualidade<sup>11</sup>: a preguiça e a covardia.

## 1.2. O empreendimento da individualidade

Em comparação com todas as épocas anteriores, é na modernidade que esta dupla combinação (preguiça e covardia) apresenta suas forças com maior vigor, resultando na grande propensão do homem moderno à esconder-se e temer o próximo, pautando suas ações

---

“existência de um verdadeiro eu”, uma vez que a crítica à noção de consciência, de sujeito e de “eu” é uma constante em sua obra e Nietzsche repudia a ideia de um *eu* fixo e estável, que na maior parte das vezes somente contribui para a vida gregária. O “eu” a que o filósofo refere-se é algo constantemente reinventado e não uma substância fixa, pois como ninguém pode estar certo de que se despojou de todas as suas máscaras, todas as suas peles; da mesma forma não pode existir um verdadeiro eu. O segundo contrassenso diz respeito à confusão que normalmente se faz entre o individualismo nietzschiano e o individualismo do Romantismo. Nesse último, para que o indivíduo se constitua como tal, precisa antes tornar-se uma individualidade única, diferenciando-se da sociedade e de todos os outros indivíduos, encontrar em si mesmo o “eu” perdido no fundo de seu ser. Embora em Nietzsche a tarefa de “tornar-se o que é” signifique que o indivíduo deve distanciar-se do rebanho e da cultura artificial, somente à primeira vista assemelha-se à do romantismo, pois de modo algum o filósofo diz a respeito desse “eu” perdido que há no fundo de cada um, muito menos que esse “eu” somente possa ser encontrado em si mesmo. Ao contrário, o filósofo alerta que esta tarefa de intentar descer ao fundo de si é não somente uma tarefa inútil como também perigosa, pois, diz Nietzsche em *Schopenhauer como educador*, é grande o risco de ferir-se de modo que nenhum médico possa remediar. Cf. DIAS, pag. 67-69.

<sup>8</sup> NIETZSCHE, 2001a, p.27

<sup>9</sup> Ibid, p.26

<sup>10</sup> Cf. NEHAMAS, 2002, p.206.

<sup>11</sup> Devemos, de antemão, ressaltar que o emprego de termos como *individualidade*, *singularidade*, *identidade*, *ser*, *indivíduo*, *sujeito*, *eu*, acompanham o vocabulário utilizado pelo próprio Nietzsche em *Schopenhauer como educador*, sendo esses recorrentes nos textos que compõem o período de juventude.

em costumes e opiniões. Enquanto não reconhecem o seu próprio ser e, por isso, tornam-se incapazes de se alegrar consigo mesmos, os homens agem como animais gregários e, menos por medo do que por preguiça, acabam por expressar o sentimento de vergonha de se mostrarem tal qual são. E que motivos teriam para agir assim e adotar sempre as opiniões e apreciações de valor alheias senão por hábito, por conviverem com tais apreciações desde a infância, adquirindo esses juízos e, desde então, sendo guiados por eles? E, diante disso, qual seria a saída? Existiria uma forma de romper com essa conduta tão deturpada e vazia de sentido em relação à conformação do ser? A esse ponto, Nietzsche responderia de forma positiva, por vezes até otimista, e sua resposta e diagnóstico para essa pergunta seria no sentido da consciência, qual seja, aquele que possui uma alma jovem<sup>12</sup>, que não pretende render-se ao rebanho, aos costumes e ao comodismo, deve dar ouvidos à sua consciência moral que o alerta sobre a necessidade de ser si mesmo, de ser o que realmente se é, evitando com isso uma vida artificial que se leva quando regida e identificada, senão em sua inteireza, em grande parte com a opinião pública.

Toda alma jovem escuta esse chamado dia e noite e estremece, porque pressente a quantidade de felicidade que lhe foi confiada desde a eternidade; porque pensa em sua verdadeira emancipação: uma felicidade que jamais alcançará enquanto permanecer acorrentado às opiniões e ao medo. E quão desesperada e desprovida de sentido pode a vida chegar a ser sem essa libertação! Não existe, em toda a natureza, criatura mais triste e repugnante que o homem que foi despojado de seu gênio, e que agora se extravia em todas as direções (NIETZSCHE, 2001a, p.26).

Para Nietzsche, a primeira virtude do homem é ousar ser ele mesmo, triunfar sobre si mesmo, “sobre a natureza que lhe foi inculcada e o tornou inapto para a vida”.<sup>13</sup> O filósofo

---

<sup>12</sup> O sentido de “*alma jovem*”, embora ambíguo, carrega consigo veracidade na maioria de suas conformações. Na nossa leitura acerca da terceira Consideração Extemporânea, identificamos duas dessas interpretações como principais, de forma que uma não contradiz a outra. Esse conceito refere-se tanto à alma do jovem, objeto das instituições de ensino, e sua educação, com o qual Nietzsche apresenta à época uma especial preocupação; como a uma segunda raiz interpretativa, que tem a ver com a liberdade de espírito, não somente do jovem mas de forma geral, referindo-se àqueles capazes de encontrar o próprio ser, às naturezas fortes que sempre foram interessantes a Nietzsche.

<sup>13</sup> DIAS, 2011, p.103.

chega ainda a dizer que uma época que não conseguiu emancipar-se do instinto de rebanho e das opiniões comuns estará fadada a ser vista pela posteridade como um período marcado pelo desconhecimento e obscuridade na história do homem, pois esta época não chegou mesmo a produzir homens, mas somente pseudo-homens e que será motivo somente de repugnância às gerações futuras que venham a se ocupar de seu legado.

A tarefa de liberação do eu, embora necessária, em nenhum momento pode ser entendida como algo fácil, de rápida assimilação e acesso, pois trata-se em grande parte de uma tarefa de conformação subjetivada, onde o próprio sujeito se põe a laborar em função de si próprio, onde é ele quem deve transpor as pontes de sua vida<sup>14</sup>. Mas o que o indivíduo pode fazer no intuito de tornar-se o que se é? Quais as formas e caminhos que ele pode ou deve percorrer nesse sentido? À primeira pergunta, Nietzsche oferece uma dica; um exercício útil para o empreendimento de liberação e descobrimento de si seria fazer uma espécie de inquérito daquelas coisas que realmente ama, o conjunto dos objetos que nos preenchem e dominam, daquilo que de fato até agora nos atraiu, dominou e nos fez felizes — sem descuidar daquilo de que fugimos e odiamos<sup>15</sup> —, comparando esses objetos e percebendo como um completa, alarga, ultrapassa o outro, como se transformam e se superam, no intuito de que, talvez, esses objetos venerados possam dizer algo acerca de sua natureza, de que possam revelar o que Nietzsche chamou de “lei fundamental do ser”.

Temos nessa primeira resposta de Nietzsche uma das indicações mais relevantes para a solução do problema que nos ocupa: que aquilo que testemunha nossa real identidade não

---

<sup>14</sup> NIETZSCHE, 2001a, p.26. A referência a esta passagem é precisamente: “Ninguém pode construir em teu lugar a ponte pela qual tu mesmo tens de transpor sobre a correnteza da vida. Ninguém, exceto tu. Existe, sem dúvida, inúmeros caminhos, pontes e semideuses que se oferecerão para levar-te ao outro lado do rio; mas somente ao preço de ti mesmo: tu terias que te vender e te perderias. No mundo, não há mais que um caminho que ninguém, exceto tu, poderias percorrer. Para onde levas? Não perguntes, segue-o.”

<sup>15</sup> Nesse sentido, acompanhamos a colocação de Oswaldo Giacóia, que diz: “tudo aquilo que nos cerca e acompanha, ao longo de nossa existência, presta testemunho indireto dessa nossa essência: amizades e inimizades, amores e aversões, memória e esquecimentos, palavra e silêncio, tempos e lugares, nosso olhar e nosso aperto de mão, nossos livros e escritos, os traços de nosso punho e as linhas de nosso rosto” (GIACÓIA, 2004, p. 203).

aponta para nossa interioridade, para as profundezas do ser, para nossos porões e cavernas, mas, ao contrário, aponta para o exterior, para a série de nossas vivências e afecções, situando-se muito acima daquilo que inocentemente tomamos como nossa identidade. Sob esse ponto de vista, Oswaldo Giacóia define bem:

Nosso percurso de formação é pontuado pela presença constante do outro, desenhando, portanto, uma linha de fuga em relação a um centro estável e pseudoidentitário, um movimento de afastamento, que possibilita a reapropriação, por um retorno reflexivo a si (GIACÓIA, 2004, p.203).

Mas nos resta ainda saber qual seria a saída de Nietzsche para a segunda pergunta: quais são as formas e caminhos que cabe ao indivíduo recorrer e percorrer em direção a si mesmo? Para essa questão, o empreendimento subjetivo passa a ser entendido somente como o primeiro passo a ser dado, como um dentre os diversos meios que o indivíduo pode colocar a seu dispor para encontrar a si mesmo, pois, diz Nietzsche, nenhum desses meios pode ser melhor do que recorrer aos verdadeiros educadores — que em verdade não deverão ser outra coisa senão libertadores — aqueles que servirão de *modelo moral* em que se espelhar, exemplo de vida filosófica autêntica, que revelarão o que é “o genuíno sentido originário e a matéria básica do teu ser”<sup>16</sup>. Assim:

Aqueles que nos educam e nos formam constituem os nossos mais fecundos encontros, pois que, por sua natureza e pela série que inscrevem na trajetória de nossa existência, trazem à tona nossos impulsos e aspirações mais fortes — aquilo que mais adequadamente corresponde ao âmago de nossa vontade, ao que efetivamente queremos atingir e possuir [...] nossos educadores são os degraus de nossa auto-superação, os indicadores do caminho a seguir em direção ao autêntico sentido originário e a matéria fundamental de nossa essência (GIACÓIA, 2004, p. 208).

Perceberemos no decorrer desse texto como esse olhar reflexivo até a figura dos educadores será transposto numa indicação até a figura de Schopenhauer (como mestre e

---

<sup>16</sup> NIETZSCHE, 2001a, p.29.

exemplo de vida filosófica autêntica) e como passará, por último, de Schopenhauer até a filosofia vista como forma de vida e instrumento de libertação. Porém, o que por hora merece ser destacado é o fato de que, para Nietzsche, o papel fundamental da educação, de toda atividade pedagógica, não deve ser outro senão o de auxiliar e transfigurar a natureza, no sentido da libertação do indivíduo, de liberar as vias de acesso a esse seu caráter primordial, de

remoção de toda erva daninha, escombros, dos vermes que destroem a delicada semente da planta; irradiação de luz e calor, atua como a benéfica garoa noturna; ela é imitação e adoração da natureza, no que esta tem de maternal e compassiva. É, por fim, aperfeiçoamento da natureza, prevenindo seus golpes impiedosos e cruéis e transformando-os em bem, quando estende um véu sobre seus impulsos de madrasta e sua triste incompreensão (NIETZSCHE, 2001a, p.29).

Isso fortalece a ideia anterior de que o *eu* do qual fala Nietzsche não consiste de forma alguma numa substância fixa, mas em algo que se almeja e se supera, algo que “somente somos na medida em que a ele nos alçamos, a modo de uma conquista”<sup>17</sup>. Não existe para Nietzsche um verdadeiro *eu*, pois “se a lebre tem sete peles, o homem pode arrancar a sua setenta vezes sete, e ainda assim não poderá dizer: ‘eis o que tu és verdadeiramente’”<sup>18</sup>. A questão de maior interesse que Nietzsche levanta é, portanto, que “o eu é uma construção, um cultivo permanente de si, onde somente a observação de si mesmo não basta para o homem conhecer-se, pois é preciso ver a si mesmo através de uma multiplicidade de olhares. E, para ousar ser um ‘si mesmo’, é preciso antes de mais uma tarefa educativa”<sup>19</sup>.

Em *Nietzsche, la vida como literatura*, Alexander Nehamas oferece uma análise bastante elucidativa acerca desse assunto, com o qual em muitos momentos procuraremos dialogar e buscar sustentação para alguns dos argumentos subsequentes. Nessa obra, Nehamas trabalha a partir do que poderíamos chamar de uma perspectiva de cunho psicológico, que

---

<sup>17</sup> GIACÓIA, 2004, p. 20.

<sup>18</sup> NIETZSCHE, 2001a, p.28.

<sup>19</sup> Cf. DIAS, 1993, p. 69.



podemos dividir basicamente em três momentos: num primeiro momento, o autor procura entender o processo do vir a ser si mesmo a partir da relação que se estabelece entre os conceitos de ser e devir que, segundo Nehamas, não possuem em Nietzsche a mesma afinidade a qual estamos habituados a atribuir-lhes. Em seguida, Nehamas dá continuidade à sua explanação, dessa vez adotando um ponto de vista prático no qual defende que, em Nietzsche, quando se fala em “indivíduo” dentro do processo de criação e descobrimento de si, o que na verdade se pratica é uma redução do sujeito à soma dos pensamentos, atos e desejos que o constituem e lhe dão unidade<sup>20</sup>. Por último, o autor finaliza sua análise identificando o processo de criar a si mesmo com a produção de personagens literários, posto que, para Nehamas, a literatura funciona como pano de fundo por trás do que Nietzsche pensa e diz sobre a importância do caráter e da natureza do eu. Em sua interpretação, Nehamas procura mostrar que, no caso dos personagens literários, o aspecto decisivo a consolidar a sua natureza é a forma de sua organização como um todo, onde as implicações de seus atos é algo de segunda ordem, pois, o que de fato interessa neles é também aquilo que mais nos atrai e nos leva a nos identificarmos com um ou outro personagem, ou seja, seus traços fundamentais de caráter e conduta, a forma como pensam e agem, e não diretamente o efeito ou qualidade moral de seus atos. Para o nosso desígnio, é de grande valia a análise que o autor faz nos dois primeiros momentos desse texto, tal como os destacamos e com os quais passamos agora a dialogar.

Para Nehamas, um dos maiores desafios para justificar a idéia de “chegar a ser o que se é” é o fato desse enunciado encerrar em si mesmo e, na mesma proporção de sua relevância, seu alto grau de problematidade, que está relacionado, sobretudo, ao fato de que, para

---

<sup>20</sup> Nehamas interpreta ainda a atitude de Nietzsche de reduzir o agente à soma de suas ações como uma das faces de sua doutrina acerca da vontade de poder, onde cada objeto se identifica com a soma dos efeitos que produz sobre outros objetos, e a ideia de um “eu” como sujeito passa a ser vista, portanto, como uma mera invenção sem fundamento, pois a Nietzsche interessa o fazer, sendo o agente uma ficção acrescida à ação. “Ao fazer bem e fazer mal a outros, exercitamos neles o nosso poder — é tudo o que queremos nesse caso” (Gaia Ciência, I, 13). Cf. NEHAMAS, 2002, p.207.

Nietzsche, *ser* e *dever* não guardam nenhuma relação entre si, não estão diretamente ligados, uma vez que o *dever* não flui até o *ser*, não aponta a um estado final e necessário que o justifique e o condicione. Além disso, Nietzsche defende a ideia de que um “eu” como sujeito não passa de uma invenção sem fundamento, sendo uma mera projeção de nossa crença entender o eu como substância, “situado além de seus pensamentos, desejos e ações”<sup>21</sup>. O *dever* tem de sustentar-se sem recorrer a intenções finais. Essa é a máxima de Nietzsche e o ponto sob o qual ele critica os filósofos (modernos) argumentando que eles abandonaram o entendimento acerca do mutável em função do que atribuem como sendo o existente, o *ser*. Para Nietzsche, permanece a noção de que “nada é”, mas tudo vem a ser, tudo é *dever*<sup>22</sup>. A crença no eu como objeto estável é uma espécie de ilusão que os indivíduos outorgam a si mesmos; uma ilusão de natureza semelhante àquela que leva a crer na verdade como objeto de descobrimento, algo dotado de existência prévia, atingível e desejável e não como gostaria Nietzsche, como fruto de criação e invenção.

Da mesma forma, acrescenta Nehamas, o eu como objeto concreto ou objetivo certo é, para Nietzsche, uma ideia desprezível. Essa ideia contrasta com algumas perspectivas que

---

<sup>21</sup> NEHAMAS, 2002, p.206.

<sup>22</sup> Uma leitura que contrapõe essa interpretação encontra-se em *Metafísica do trágico*, de Nuno Nabais. Nessa obra, Nabais parte de uma interpretação que considera a tese do *dever* presente no pensamento de Nietzsche somente a partir do período intermediário, considerando que, nas obras de juventude, Nietzsche estaria comprometido com uma noção de individualidade da ordem do imperecível e imutável. Devido ao fato de termos tido acesso tardio a essa obra, precisamente quando já havíamos concluído a redação, optamos por não incluí-la no texto, embora tenhamos consciência da significação e enriquecimento que essa leitura pode trazer para esse debate. Por ora, como alternativa rápida para o contraponto, poderíamos argumentar que, mesmo nos textos de juventude, já se constata a ontologia do *dever* — que Nietzsche se comprometerá mais explicitamente a partir de 1876 —, sobretudo em *Schopenhauer como Educador*. Porém, nesse período, Nietzsche a considera como uma tese mortífera. O problema apresenta-se, ao nosso ver, não especificamente na consideração acerca do *dever*, mas no fato de Nietzsche ainda acreditar que o reconhecimento do *dever* poderia direcionar o indivíduo para o niilismo. Devido a isso, ele acaba por apostar na ideia de que o ser humano ainda precisaria de uma espécie de ficção do *ser* para se organizar, embora não seja essa a concepção real de Nietzsche acerca da natureza das coisas. Portanto, a questão não estaria no fato de Nietzsche recusar o *dever*, mas no direcionamento que poderia ter o seu entendimento: não se trata do louco *dever*, mas da capacidade de se entender e aceitar o *dever* sem paralizar. Cf. NABAIS, N. *Metafísica do trágico*. Lisboa: Relógio D’água, 1997.

tendem a identificar o “eu” como algo que já possui existência prévia, mas que, por alguma razão, encontra-se interiorizado<sup>23</sup>.

Em Nietzsche, “ainda que até certo ponto o ‘eu’ deva ser descoberto, em primeiro lugar ele precisa ser criado”<sup>24</sup>. Ademais, o processo de chegar a ser não encontra uma forma definitiva em seu percurso, não desemboca necessariamente no ser, mas encontra-se em constante mudança, insere-se na falta de estabilidade e no incessante devir que caracteriza não somente o indivíduo, mas, segundo Nietzsche, tudo no mundo em geral<sup>25</sup>.

### 1.3) A *Bildung*

Como dissemos antes, o “*como tornar-se o que se é*” foi para Nietzsche uma questão recorrente e de grande relevância em seus escritos – a ponto de o autor usá-lo como subtítulo do seu derradeiro livro, *Ecce Homo*. Trata-se de uma noção fundamental para a ideia de formação (*Bildung*), mas que vai além e extrapola os limites desse conceito, sendo tratada sob diferentes pontos de vista e assumindo diferentes significados em cada período de sua obra. Esse processo, podemos dizer, tem início de forma mais evidente na filosofia de Nietzsche em sua terceira *Consideração Extemporânea* de onde Jorge Larrosa extrai uma outra via interpretativa que se deixa formular sob o signo da negação, “daquilo que é preciso negar para chegar a si” ou, ainda melhor, do que é preciso “deixar de ser para chegar a ser o que se é”<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> Isso se passa, por exemplo, em Freud, que analisa o *eu* dentro do processo de chegar a ser si mesmo como algo que subsiste inconscientemente, o conjunto de pensamentos e desejos que constituem o núcleo interno do eu, que embora esteja sempre presente, por algum motivo encontra-se reprimido e oculto, mas que constitui, se assim podemos dizer, o “eu verdadeiro” que precisa ser descoberto. Esse processo acontece como um exercício de reinterpretação dos pensamentos e desejos conscientes, exercício no qual estes figuram como instrumentos para entender quem se é realmente.

<sup>24</sup> NEHAMAS, 2002, p.210.

<sup>25</sup> Ibid, p.211.

<sup>26</sup> LARROSA, 2004, p.67. Essa via interpretativa encontra-se na leitura que Jorge Larrosa faz acerca desse tema em seu livro *Nietzsche & a educação*, no qual trabalha a questão do “*como tornar-se o que se é*” do ponto de vista da negação. Em linhas gerais, podemos dizer que o autor elabora seu estudo partindo da idéia de que a tarefa de chegar a si é menos um projeto de pretensões – daquilo que se almeja e que se coloca a favor – do que um exercício de negação, daquilo que precisamos negar a nós e de nós mesmos para chegar a si. A partir daqui, procuraremos dialogar com essa idéia mais intensamente.

Aqui, fazemos um breve parêntese. O percurso elaborado por Nietzsche em *Schopenhauer como Educador* na direção do “chegar a ser o que é” é longo e, em certos momentos, tortuoso e confuso, mas se torna mais claro a partir de uma melhor compreensão acerca de um conceito central para essa concepção, que diz da importância e do significado do termo *Bildung*<sup>27</sup> para Nietzsche.

Sabemos que o termo *Bildung* possui desde sua concepção e origem etimológica diferentes raízes e aplicações que não somente variaram no tempo e na história, mas, acima de tudo, evoluíram. Esse termo — substantivo no desenvolvimento histórico da filosofia moderna alemã, que tem como marca principal de sua singularidade em relação à filosofia moderna como um todo o fato de abrigar, em seu interior, uma preocupação com a idéia de educação — esteve sempre presente, em diferentes graus de significância e abrangência, não somente no meio filosófico e pedagógico, mas também nos mais variados círculos da sociedade alemã, como, por exemplo, nos ambientes políticos, artísticos e científicos, sendo recorrente sua utilização por Kant, Fichte, Lessing, Schopenhauer, Richard Wagner, Friedrich David Strauss, Humboldt, e tantas outras individualidades ilustres.

Em sua origem, *Bildung* possuía o significado impreciso de “*forma de uma imagem mental*” ou, se preferirmos, uma espécie de “*ideia figurativa*”. Sobretudo a partir do século XVI e XVII, o uso do termo expandiu-se e assumiu uma dimensão um pouco mais precisa, passando também a incorporar em seu significado o sentido de *forma objetiva*. Esse fato foi fundamental para o surgimento de duas vertentes interpretativas que, cada uma à sua maneira, se apropriaram do termo *Bildung*. Uma, de matriz mística, recebia-o na dialética característica do período barroco entre razão e religião, que entendia a noção de *forma interna*, ou de *ideia figurativa*, como inseparável de uma providência transcendental que produzia essa forma. De

---

<sup>27</sup> Sobre este assunto, procuraremos discorrer sempre com base na longa e elucidativa análise feita por Fabiano Lemos de Brito em sua tese doutoral intitulada *Nietzsche, ensaio de uma pedagogia messiânica: Sobre as origens e o desenvolvimento do conceito de Bildung em sua primeira filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

outro lado, a vertente das ciências naturais, que passavam a empregá-lo com um significado mais objetivo, conferindo-lhe uma dupla dimensão na explicação de processos biológicos: *Bildung* guardava tanto um sentido próximo ao de *concepção* que, referindo-se não somente aos homens, mas a todas as criaturas, dizia respeito à constituição embrionária no ventre das mães, quanto um outro sentido que referia-se de forma mais específica à questão da formação espiritual dos homens<sup>28</sup>.

Somente a partir da segunda metade do século XVIII o termo *Bildung* passou a ser incorporado mais diretamente às reflexões teóricas e aos debates em torno da educação e da cultura e esses conceitos, por sua vez, passaram a ser uma preocupação cada vez mais presente nos meios filosóficos. Termos como *Aufklärung*<sup>29</sup> (Esclarecimento), que antes traziam consigo uma carga semântica independente, agora encontravam correspondência direta, senão dependência, com a articulação dos conceitos de *Bildung* e *Kultur*, como aparece não somente em Kant, mas em outros que também se ocuparam do termo como, por exemplo, Mendelssohn e Lessing<sup>30</sup>. Aos poucos, no decorrer do século XIX, a *Bildung* foi assumindo uma especificidade voltada para o horizonte pedagógico que a distinguia de outros termos antes usados para denotar sentidos semelhantes. Essa herança pedagógica que a palavra *Bildung* agora sintetizava em si mesma não foi negligenciada por Nietzsche — principalmente o aspecto devedor do modelo biológico — quando ele a tomava em seus escritos, sobretudo os que compõem o período de juventude. Porém, Nietzsche articula uma mudança fundamental em relação à interpretação das ciências naturais que viam um afastamento entre o desenvolvimento natural e o desenvolvimento espiritual. Sobrepondo esse paralelo, a *Bildung* passa agora a identificar concomitantemente os dois processos, de forma adaptada pelo filósofo para o seu discurso de cunho ideológico e nacionalista, dentro do seu projeto de

---

<sup>28</sup> Cf. BRITO, 2009, p.21-23.

<sup>29</sup> Immanuel Kant, filósofo alemão do século XVIII, trabalha exclusivamente esse conceito em um texto intitulado *O que é esclarecimento (Aufklärung)?*

<sup>30</sup> BRITO, 2009, p.23.

resgate da cultura alemã, ainda influenciado pela estética de Wagner e a filosofia de Schopenhauer. Assim, a *Bildung* que Nietzsche descreve entre os anos de sua formação secundária e o momento em que rompe definitivamente com Wagner — após a redação da quarta e última consideração extemporânea, em 1876 — pode ser vista e compreendida como o conceito que sustenta o que chamáramos de sua *primeira filosofia da cultura*. Nesse ambiente, a melhor tradução para o termo *Bildung* seria o de *formação cultural*<sup>31</sup>.

Sobre a diversidade e a complexidade semântica que o termo *Bildung* sempre abrigou, desde sua origem até o momento em que desemboca no pensamento de Nietzsche, muita coisa já foi dita e continua a ser produzida em termos de análises e comentários. Nesse ponto, podemos retomar a análise já sugerida anteriormente, qual seja, a que Jorge Larrosa desenvolve em seu livro *Nietzsche & a educação*, que nos chama a atenção por sua pertinência e atualidade ao tratar da *Bildung* dentro do contexto nietzschiano. Inicialmente, buscando uma definição geral do termo, Larrosa elabora uma proposição que entende *Bildung* como “idéia que subjaz ao processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é”<sup>32</sup>.

O autor reconhece-o em três unidades de discurso diferentes: na filosofia, em especial na filosofia da história e da cultura; na pedagogia, principalmente na produção que discute e analisa o papel formativo das humanidades; e em terceiro lugar, a idéia de *Bildung* articulada com um subgênero narrativo, com o *Bildungsroman*, traduzido pelo próprio autor por “novela de formação”, e eleito para dar o direcionamento à sua análise acerca do vir a ser “Nietzsche” de Nietzsche<sup>33</sup>. Para isso, Larrosa trabalha a partir de três momentos distintos na obra de Nietzsche, partindo primeiramente de *Schopenhauer como Educador*, passando por

---

<sup>31</sup> BRITO, 2009, p.14.

<sup>32</sup> LARROSA, 2004, p. 52.

<sup>33</sup> Ibid, p. 54.

*Gaia Ciência* e, finalmente, desembocando em *Assim Falou Zaratustra*; todos cotejados com as revelações de Nietzsche em *Ecce Homo*. Para o nosso propósito, interessa dialogar com a análise de Larrosa acerca da primeira obra enunciada, mas sem ter que, necessariamente, abdicar de referir aos outros momentos.

Como já adiantamos, é pelo signo da negação que Larrosa lê e busca avançar sua pesquisa sobre o “*dictum* de Píndaro”, o “tornar-se o que se é”, presente na terceira consideração extemporânea. O autor adota esta estratégia tendo em vista que é também a negação o ponto de partida convencional do *Bildungsroman*. O protagonista deste gênero de novela é, na maioria das vezes, um indivíduo desassossegado consigo mesmo e portador de um mal-estar sem precedentes sempre que ele se vê em contraste com aqueles que sabem quem verdadeiramente são ou o que verdadeiramente querem. Trata-se, portanto, de uma forma literária onde o ponto alto está no momento em que este indivíduo que sofre resolve — muitas vezes por intermédio de um outro, frequentemente um viajante ou estrangeiro que surge com a responsabilidade de trazer à luz o fato de que o sofrimento do primeiro protagonista está diretamente associado com ele mesmo, com o que ele agora é mas que está deixando de ser, uma vez que ele mesmo já identifica o que lhe é estranho e que tanto o incomoda — reverter a comodidade habitual de sua vida num primeiro movimento negativo, em que nega aquilo que agora é colocando-se a favor do que se pode vir a ser. Nesse contexto, é importante ressaltar que embora o viajante possua uma relevância capital na tarefa de libertar o jovem protagonista do que se é, de si mesmo, lançando-o em um vir a ser aberto e indefinido, ele não encerra em si a condição de mestre ou modelo de formação; e se ele oferece algum exemplo, esse ocorre ainda sob a signo da negação, pois ele não ensina nada, não induz a nada, mas somente apresenta através de si “a distância e o horizonte, o ‘não’ e o impulso para se caminhar”<sup>34</sup>, desempenhando assim somente um papel secundário — tal

---

<sup>34</sup> LARROSA, 2004, p. 60.

como foi Schopenhauer para Nietzsche, para o seu vir a ser, ou seja, somente uma sombra exemplar no itinerário até ele mesmo, como o próprio Nietzsche virá mais tarde a dizer em *Ecce Homo*, ao afirmar que na obra de juventude quem fala, no fundo, não é “Schopenhauer como educador”, mas sim “Nietzsche como educador”<sup>35</sup>.

Da mesma forma, o autor identifica traços da *Bildungsroman* em *Assim falou Zaratustra*, pois, segundo ele, esse texto pode também ser visto, entre outras coisas, como um relato do vir a ser de Zaratustra, do seu processo de formação. Nessa obra, Nietzsche não se limita a descrever o percurso de Zaratustra na direção do seu devir, suas metamorfoses e experiências, além do modo como ele vem a modificar a compreensão que tem de si mesmo no decorrer da obra; Nietzsche inclui no próprio enredo a importância do exemplo, ao caracterizar a postura de Zaratustra como mestre em relação a seus discípulos, assim como tematiza a natureza daquilo que ele ensina. Zaratustra não oferece nada, não diz nada, não se dirige a ninguém e quando percebe que os seus seguidores estão a esperar nele alguma verdade ou saber, inicia o processo de ruptura e volta a se enclausurar, pois a ele não interessa produzir discípulos ou crentes, mas nada além do que “enriquecer a cada um de si mesmo, desvelar o que cada um é e o que tem de melhor, elevar cada um à sua própria altura, procurar em suma que cada um chegue a ser o que é”<sup>36</sup>. *Assim falou Zaratustra* é uma obra que tanto alude e dialoga, como retoma e reforça teses já presentes nos textos de juventude de Nietzsche — como é o caso da questão do “vir a ser o que é” e do papel que tem o exemplo na formação, marca presente tanto na terceira *Extemporânea* como em grande parte desses primeiros escritos — mas, acima de tudo, é uma obra que, segundo Larrosa, serve para confirmar a importância especial dada por Nietzsche em *Schopenhauer como educador* ao

---

<sup>35</sup> Cf. NIETZSCHE, 2004, p. 71. Esse é também assunto do terceiro momento do texto de Nehamas que adotamos na discussão desse trabalho, tal como o dividimos anteriormente. Para o autor, “Nietzsche foi sempre dependente de modelos artísticos e literários para entender o mundo” (2002, p.232) e, em grande parte de suas obras, esteve a ficcionalizar personagens que, no fundo, consistiam dele mesmo, onde pessoa, personagem e autor se confundem. Em *Schopenhauer como educador*, diz Nietzsche, “está inscrita minha história mais íntima, meu vir a ser” (*Ecce Homo*, 2004, p.70).

<sup>36</sup> LARROSA, 2004p. 73.



tema do empreendimento individual, do impulso para a mudança que deve partir do próprio indivíduo, de si e em função de si, de dentro, na expressão de negação a tudo aquilo que corrompa o impulso da *Bildung*, o desejo de vida, a força vital, como o próprio Nietzsche faz nesta última obra quando nega tudo aquilo que potencialmente pudesse interferir no seu vir a ser<sup>37</sup>, tais como as instituições de cultura de sua época, os eruditos acadêmicos, o Estado, o conhecimento histórico-científico a todo custo, entre tantos outros.

#### 1.4) A ética individualista

Identificado o posicionamento nietzschiano em favor de uma ética individualista<sup>38</sup> — a partir do momento em que o próprio Nietzsche, já no primeiro parágrafo do livro, invalida todo comportamento gregário como algo deturpador do ser, um convencionalismo de agrupamento que tem como raiz aqueles sentimentos já falados e detectados pelo filósofo como proeminentes nos homens, a preguiça e a covardia, procurando com isso destacar os seus antônimos, o indivíduo singular, interior e único, além das avaliações negativas e críticas que o filósofo emite sobre a época, mescladas com apelos e chamadas à libertação — Larrosa entende que o compromisso de Nietzsche com uma tal ética da autenticidade não está de modo algum relacionado com empreendimentos de ordem moral que visam destacar virtudes, dizer sobre tudo aquilo que comporia e enquadraria-se na qualidade de virtuoso, ou ainda colocar-se a favor de regras do comportamento; mas antes, o problema com que Nietzsche está envolvido é de ordem existencial e, considerando que pela consciência é dado ao indivíduo conhecer acerca da finitude, carência de destino e contingência da vida, interessa

---

<sup>37</sup> Nietzsche alega, em *Ecce Homo*, que a terceira *Extemporânea* é o lugar onde está descrito o seu ‘vir a ser’, onde se dá testemunho e se fala unicamente dele mesmo. Chega ainda a fazer referência ao modo como Platão serviu-se de Sócrates para falar dele mesmo, dizendo que da mesma forma ele se apropriou de Schopenhauer como fórmula, recurso linguístico para dizer sobre si. Cf. NIETZSCHE, 2004, p. 70.

<sup>38</sup> Deve-se ressaltar que o fato de mencionar a expressão “ética individualista” não significa que queiramos inferir que Nietzsche contrapõe-se às relações estabelecidas entre singulares, ou ainda que toda relação não individual seria configurada como rebanho.

muito mais saber o que fazer com a própria existência, um exercício do indivíduo que deve, antes de tudo, confiar em si mesmo no sentido de encontrar o próprio caminho.

Acerca do caráter singular dos indivíduos, o próprio Nietzsche escreve em tom afirmativo e a título de confirmação de que *Schopenhauer como Educador* é, acima de tudo, um escrito cujo centro de gravidade encontra-se na luta do indivíduo contra si mesmo:

No fundo, todo homem sabe muito bem que só está uma vez, enquanto exemplar único, sobre a terra, e que nenhum acaso, por singular que seja, reunirá novamente, em uma só unidade, essa que ele mesmo é, um material tão assombrosamente diverso. Sabe-o, porém, esconde-o, como se se tratasse de um remorso da consciência (NIETZSCHE, 2001a, p. 25.).

Para Nietzsche, a idéia de formação está profundamente vinculada à questão individual, pois ainda que a essência desse conceito seja de natureza intempestiva, no sentido de uma disposição que se manifesta como força vital dirigida contra o presente, os costumes e leis; ainda assim o mote da formação relaciona-se com o *eu*, uma vez que o *eu* constituído de desejos, necessidades, ações e ideias, não pode ser outra coisa senão correlato da época. Por isso “a luta contra o presente é também, e sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para ‘chegar a ser o que se é’ há que combater o que já se é”<sup>39</sup>.

Avançando na análise sem perder a ligação e pertinência com esse primeiro momento, Larrosa acompanha a construção deleuziana acerca da não-atualidade<sup>40</sup>, cujo exame está

---

<sup>39</sup> LARROSA, 2004, p. 61. Esse é um dos principais pontos de divergência entre as abordagens de Larrosa e Nehamas, uma vez que, para o último, o empreendimento de chegar a si não está ligado diretamente ao fato de combater o que agora se é, pois, ainda que seja preciso eliminar certos traços de caráter quando o que se pretende é alcançar a unidade, diz Nehamas, Nietzsche não considera de nenhum modo que estes traços devam ser negados. Isto porque, na interpretação de Nehamas, tudo o que se faz é instrumento e testemunho do que se é e, inclusive, “se há ações que não voltaria a repetir, e traços de personalidade que me orgulho de haver abandonado para sempre, não poderia possuir minhas preferências atuais se não tivesse anteriormente abrigado essas preferências” (NEHAMAS, 2002, p.220). Além disso, pensar o ser como unidade, para Nietzsche, não substitui o processo anterior de chegar a ser. Trata-se de um processo contínuo de acrescentar novos traços e características que contribuam para o avanço do indivíduo e sua transformação, onde mesmo as atitudes, desejos e pensamentos que o definiam no passado e lhe foram importantes, os seus traços de caráter e tudo aquilo que anteriormente o conformavam e que num certo momento foram abandonados pelo indivíduo; tudo isso, Segundo Nehamas, pode ainda vir a ser retomado e voltar a existir, porém com novas cores e significações, tornando-se material importante a contribuir com o exercício de dar estilo ao caráter.

<sup>40</sup> O autor faz referência à seguinte obra: DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit, 1991.

voltado para o enfrentamento ou a diferença entre o que agora somos e que estamos deixando de ser – e aquilo que nos é desconhecido, ou seja, o que viremos a ser. Esta relação é vista mais uma vez na leitura de Larrosa acerca do *Zarathustra* de Nietzsche, mais especificamente da passagem relativa às três metamorfoses<sup>41</sup>. Segundo o autor, na segunda metamorfose – a passagem do leão para a criança – o que está em jogo é antes uma questão de anulação, de desprendimento, de dar lugar àquilo que está por vir e que pressupõe a própria desaparecimento daquilo que agora se é. Neste processo, destruição e criação se complementam sob o rigor de que o novo só pode se dar ao preço do que já se é.

### 1.5) “Conhecer a si mesmo” ou “tornar-se o que se é”?

Ainda que em alguns momentos da teoria nietzschiana acerca do “chegar a ser o que é” possa-se ouvir ecos do socratismo em torno de sua dimensão construtiva, ecos que são particularmente perceptíveis no uso recorrente de expressões como “ideia de si”, “sentido de si”, “liberação de si”, “buscar a si mesmo”, “fazer-se a si mesmo”, “reconhecer-se”, “sustentar-se”, e uma quase interminável lista de expressões correlatas que fazem uma alusão enganadora a outras significações – o que se mostra principalmente pela interpretação de alguns comentadores, que identificam sua posição com outros momentos da tradição filosófica como, por exemplo, com o racionalismo socrático e sua tese central do “conhece-te a ti mesmo”; contra estas acepções enganadoras é necessário lembrar que em Nietzsche, principalmente à época das extemporâneas, o que se percebe de forma explícita é sua enfática rejeição de tal imperativo socrático-platônico. Esta recusa se dá na medida em que a *Bildung* nietzscheana repousa em outro tipo de conhecimento, que se situa na dimensão do “nos lançarmos no sentido do proibido”, da “afirmação da vida” e não no modelo socrático-platônico, que coloca o conhecimento acima de tudo e que decreta que a vida somente é

---

<sup>41</sup> Cf. NIETZSCHE, 2008, p. 51-106.

válida e digna de ser vivida se sedimentada sobre os moldes da razão. Acerca do racionalismo socrático, podemos dizer, em poucas palavras, que consiste na busca pela verdade e pelo saber a todo custo; no princípio que acredita ser verdadeiro ou mesmo válido somente aquilo que tem por base a razão e que se forma a partir da estrutura do entendimento. Para Nietzsche, o itinerário até o sujeito não está traçado de antemão, mas está sempre por inventar. Como diz o filósofo alemão em *Ecce Homo*, a tarefa de chegar a ser o que é pressupõe que não se tem sequer a mais remota suspeita do que se é; esta tarefa não deve ser orientada pela razão e pela segurança do conhecimento, mas sim pelos instintos, onde mesmo a incerteza, os erros, os desvios da vida, as modéstias, enfim, tudo isso possui valor e sentido próprios e esquecer-se, mediocritizar-se, diminuir-se tornam-se a própria sensatez, ao passo que o *nosce te ipsum* [conhece-te a ti mesmo] socrático, nesse ambiente, só pode significar a receita para a destruição<sup>42</sup>.

Nietzsche combate duramente a avidez socrática pelo conhecimento, pois vê em Sócrates a primeira manifestação deste impulso, que tanto nas *Extemporâneas* como em *O Nascimento da Tragédia* será fortemente rejeitado — a saber, o impulso dos eruditos e teóricos a favor do conhecimento a todo custo. Suas críticas à postura socrática, apesar de serem mais intensas nessa primeira fase do seu pensamento, estendem-se circunstancialmente e confirmam-se em outros momentos de sua vida e obra<sup>43</sup>. Um exemplo encontra-se no aforismo 340 de *A Gaia Ciência*, no qual Nietzsche refere-se à atitude resignada de Sócrates perante o seu julgamento: Sócrates, no momento de sua morte, teria dito a Críton que devia um galo a Asclépio (deus da medicina), ou seja, ele devia uma oferenda a este deus por tê-lo

---

<sup>42</sup> Cf. NIETZSCHE, 2004, p. 48.

<sup>43</sup> Embora nesse momento nos interesse muito mais a abordagem detida sobre um ponto da longa interseção que há entre o pensamento de Nietzsche e o de Platão, não podemos negligenciar que as coisas não se comportam sempre assim, uma vez que é sempre possível e legítimo reconhecer traços de aproximação entre o pensamento de ambos os filósofos. Nesse sentido, uma excelente discussão encontra-se em Pimenta. *Livro de Filosofia*, onde o autor argumenta no sentido favorável a uma aproximação, não especificamente dos conteúdos dessas filosofias, mas do *Ethos* que as orienta. A convergência seria delineada, sobretudo, a partir da definição do que seja o filosofar e da “defesa de uma forma de vida centrada no exame crítico de valores e condutas” (PIMENTA, 2006, p.56).

livrado de sua doença: a vida. Sócrates “sofreu da vida” e o fato de um filósofo ver a vida e seu valor como um problema aparece mesmo como uma dúvida quanto à sua sabedoria, uma objeção contra ele próprio<sup>44</sup>. Este fato representa para Nietzsche um exemplo de limite a que os teóricos estão sujeitos em relação à vida, às dificuldades e empecilhos para a aceitação da vida em sua plenitude e movimento. Como consequência, incita o seu posicionamento a favor de uma educação para a vida, inspirada no estilo de vida grego; uma filosofia segundo a qual se possa viver, compreendida como força ativa e formadora de homens.<sup>45</sup>

O “tornar-se o que se é” de Nietzsche nada tem a ver com uma “lógica identitária do autodescobrimento, do autoconhecimento ou da auto-realização”, mas sim com uma lógica da superação contínua, da invenção<sup>46</sup>. Esse é exatamente o ponto levantado por Nehamas no segundo momento da sua abordagem, que consiste em descrever o processo de chegar a ser si mesmo antes como um exercício de criação do que de descobrimento do eu, onde o que descreve e constitui o sujeito enquanto unidade é entendido pelo autor como sendo a soma dos seus atos e conteúdos, não interessando somente o fato de que ele pense, deseje e atue, mas, somado a isso, interessa *aquilo que pensa, deseja e faz*.

Na perspectiva educacional de Nietzsche, o processo de chegar a ser si mesmo é tanto fundamental para o próprio indivíduo como também essencial do ponto de vista pedagógico, uma vez que, como podemos constatar a partir de *Schopenhauer como educador*, representa o primeiro movimento na práxis educacional, tal como Nietzsche o dispõe. Nesse contexto, Nehamas considera como pilares constitutivos do processo de chegar a ser tanto as ações do indivíduo, como a capacidade de se responsabilizar por tais ações, aceitando-as como constituintes do seu ser, daquilo que agora se é e colocando-as a favor daquilo que se possa ou se pretenda chegar a ser. “O criar-se a si mesmo a que Nietzsche se refere implica aceitar tudo

---

<sup>44</sup> Cf. NIETZSCHE, 2006, p. 18.

<sup>45</sup> Cf. MACEDO, 2006, p. 140.

<sup>46</sup> Cf. LARROSA, 2001, p. 66.

aquilo que se tenha feito e, numa hipótese ideal, unificar essas ações em um todo coerente”<sup>47</sup>. Dentro desse processo de unificação, não se inclui, segundo Nehamas, o fato de negar determinados traços de carácter que levaram o sujeito a cometer certas ações no passado, tal como pensa Larrosa, mas sim de ser capaz de assumir esses traços como seus e, quando for o caso, substituí-los de forma coerente por um novo tipo de disposições, onde o que é passível de mudança é a própria conduta do indivíduo, que pode variar de acordo com as novas diretrizes de comportamento que agora ele favorece, dando novas significações para as suas ações antigas, ou ainda, engendrando uma forma de agir inteiramente nova: “Tudo o que se faz é igualmente essencial para o que se é. Tudo o que se tenha feito serviu como instrumento àquilo que agora se diz ser”<sup>48</sup>. É a partir dessa interpretação que podemos, por fim, trabalhar acerca da noção de “eu unificado”, de unidade.

A ideia de unidade, tanto em relação ao sujeito como de modo geral, é vista por Nietzsche com algumas ressalvas e, muitas vezes, a carecer de fundamento, pois, para o filósofo, prevalece o pensamento de que “os atos mentais de pensar e desejar (entendendo-os como representativos de todos os demais) estão indissolavelmente relacionados com os conteúdos de outros pensamentos, desejos e atos”<sup>49</sup> que, por vezes, podem ser, inclusive, contraditórios entre si, o que dificulta consideravelmente qualquer concepção acerca de um “eu uno”. Devido à grande dificuldade inerente ao processo de harmonizar pensamento e ação — uma vez que aquilo que pensamos, desejamos e fazemos nem sempre constitui um conjunto coerente, pois estão constantemente a se contradizerem entre si — o estado de unidade do sujeito aparece para Nietzsche como um caso limite, somente alcançável (se é que é alcançável) depois de muito esforço e dedicação. Esta unidade só pode chegar a adquirir existência real com o tempo, e mesmo que em algum momento chegue a consumir-se, “o que

---

<sup>47</sup> NEHAMAS, 2002, p.225.

<sup>48</sup> Ibid, p.230.

<sup>49</sup> Ibid, p.214.

se consuma é a unidade do próprio passado com o próprio presente. O futuro, portanto, é sempre uma esperança”<sup>50</sup>. A unidade do eu não pode ser considerada como algo dado, mas sim alcançado; não algo que se leva a cabo, que em algum momento se conclui, mas um objetivo.

Em Nietzsche, o conceito de “eu unificado” não se confunde com o pensamento comum que acredita ser este um estado de completude, onde se alcança um certo grau evolutivo em que não mais se deseja ou necessita nenhuma mudança. Ao contrário, a unidade do sujeito que Nietzsche considera concebível exclui por completo essa complacência, pois não deve ser vista como um objetivo final, um alvo que uma vez alcançado exclui a possibilidade de seguir avançando. Para Nietzsche, o conceito de unidade do sujeito não desabilita a ideia de mudança contínua, de movimento, de eterno devir. A prova disso está no fato de que, enquanto vivemos, estamos constantemente a nos confrontar com novas situações, novos pensamentos, desejos e, por sua vez, novas ações que nos levam a reconsiderar, reinterpretar, e até abandonar outras anteriores.

Quando Nietzsche atenta para a necessidade de tornar-se o que se é, em nenhum momento exclui o fato desse processo ser perfeitamente compatível com uma expansão permanente, pois considera a multiplicidade do caráter como uma vantagem para o sujeito. A unidade do sujeito está, portanto, ligada não ao cultivo de traços estáveis de caráter, à constância nas ações, mas sim ao fato de chegar a ser capaz de aceitar todas aquelas coisas referentes ao próprio agir, independentemente de serem boas ou más, assumindo-as como próprias<sup>51</sup>, como também à qualidade de “possuir flexibilidade suficiente para utilizar de tudo

---

<sup>50</sup> Ibid, p.222.

<sup>51</sup> Nehamas aponta para a relação que esta etapa de integração do sujeito possui com a ideia do eterno retorno, entendendo-a dentro de um exame implícito que a considera como a aceitação ou até mesmo o desejo de voltar a fazer uma vez mais tudo aquilo que se fez nessa vida, de voltar a viver necessariamente a repetição exata dos mesmos fatos que compuseram a vida atual. A proximidade, nesse caso, não se dá na qualidade de uma escolha, de optar se voltaria ou não a fazer as mesmas coisas que já uma vez se fez, mas a questão é meramente se gostaria de voltar a fazê-las uma vez mais, se estaria satisfeito com os atos cometidos a ponto de se dispor a reconhecê-los e aceitá-los como seus. Cf. p.227.

aquilo que se fez, faz ou ainda fará como elementos dentro de um todo em permanente transformação, nunca de todo terminado”<sup>52</sup>. A partir disso, constatamos que, em Nietzsche, o modo como se relacionam o chegar a ser e o ser, a forma como estes conceitos completam-se e encontram-se atrelados, não converte o imperativo de chegar a ser o que se é em algo absurdo, pois:

chegar a ser o que se é, como vemos, não é alcançar um novo estado determinado e interromper o devir — não implica em alcançar um estado absoluto —. É identificar-se a si mesmo com todas as ações próprias, constatar que tudo quanto se faz (o que se chega a ser) é o que se é. No caso ideal é também ajustar tudo isso em um todo coerente e desejar ser tudo o que se é: é imprimir estilo ao próprio caráter; encontrar-se, poderíamos dizer, em devir (NEHAMAS, 2002, p.228.).

O autêntico ser, portanto, pode ser entendido como o chegar a ser, ou seja, um estado de formação constante, onde o indivíduo participa de um processo em permanente continuidade e expansão, assumindo a responsabilidade sobre si mesmo, sobre seus atos e experiências, e colocando-se numa postura de aceitação de si e da vida. É o próprio Nietzsche quem nos orienta a “impor sobre o chegar a ser a característica de ser”, donde percebemos logo que a chave para entender essa questão em Nietzsche continua mesmo a ser através da relação entre ser e devir.

### **1.6) Paciência, construção e devir**

Como referimos anteriormente, o imperativo nietzschiano do “tornar-se o que é” deve ser lido como um conceito variante que assume diferentes pontos de vista, transformações, inclusões, novas significações e formas de tratamento diferenciados que vão além daquela escolhida por Nietzsche para compor a terceira *Extemporânea* e que se desdobram também em obras subsequentes a este período. Principalmente a partir dos textos que compõem o chamado *período intermediário*, questões relacionadas ao jogo dos impulsos, à hierarquização

---

<sup>52</sup> Ibid, p.227.



e educação desses impulsos, à fisiologia (o corpo, a dieta da boa saúde), começam a aparecer com certa recorrência em abordagens distintas e novas formas de problematizar o imperativo. Essas características processuais em torno da questão do vir a ser individual continuam a avançar no pensamento de Nietzsche, adentrando as obras de maturidade do filósofo e dando corpo a uma extensão analítico-conceitual difícil de percorrer por inteiro e inviável de abordar de uma só vez. Contudo, a característica principal do imperativo, comum a todos os períodos do pensamento de Nietzsche (gerando algumas inquietações e divergências por parte dos estudiosos que abordam o tema, pois possui uma significância que, embora constante, parece variar em alguns momentos), continua mesmo a ser a relação entre ser e devir — ser “em devir” — em oposição à permanência na identidade.

Há uma vertente interpretativa que insiste na leitura da fórmula do “*tornar-se o que se é*” como sendo a maior ou principal expressão de Nietzsche a favor de um individualismo anárquico; outras, no entanto, — influenciadas por alguns aforismos de Nietzsche, tais como o 295 e 310 de *Gaia Ciência*<sup>53</sup> — preferem interpretar o imperativo como uma doutrina da superação eterna e mudança contínua de si na qual o indivíduo, não possuindo uma meta ou objetivo, segue sem rumo num “curso louco a caminho do abismo”<sup>54</sup>. À parte isso, nossa proposta interpretativa continua a apostar na leitura de Nehamas que expusemos anteriormente e que, para o nosso interesse, completa-se com a análise de Rosa Dias a esse respeito que, ao procurar dissipar essa confusão analítica envolvendo a relação entre devir e ser no contexto do imperativo nietzscheano do tornar-se o que se é, formula o conceito de paciência como intrínseco ao processo de *construção* de si. A intérprete afirma que:

o imperativo ensina não a metamorfose pela metamorfose, mas a marcha lenta em direção a si mesmo, ao estado dionisíaco em que o homem se vê desembaraçado de todas as negações restritivas, para além de todo bem e mal, onde possa pronunciar um sim incondicional a si mesmo e à vida. Assim, o homem deve tornar-se mestre

<sup>53</sup> Uma melhor explanação acerca desses aforismos encontra-se em: DIAS, 2011, p.100-101.

<sup>54</sup> Idem.

de si mesmo pouco a pouco e só chegar a esse tornar-se com a paciência de construir, durante longos anos, sua própria escultura, sem com isso poder dizer um dia que está completo e plenamente realizado (DIAS, 2011, p.100-101.).

Trata-se de uma aceitação da vida que se desdobra em mudanças, que inclui a si mesmo como protagonista desse incessante devir, escultor de si mesmo, mestre na arte de viver. É tomado por esse pensamento que Nietzsche dirige algumas de suas mais duras críticas à educação moderna que, para o filósofo, não leva em conta essa “marcha lenta em direção a si mesmo” que aqui podemos traduzir como a “vagarosa maturação do indivíduo necessária para a tarefa de vir a ser si mesmo”, de construir sua própria escultura e achar suas próprias cores, sair da posição de criatura e assumir o papel de criador: de criador de sua própria existência.

Ainda que ninguém possa ter o controle pleno sobre si mesmo a ponto de modificar-se profundamente em um sentido determinado; mesmo que não nos seja possível impedir uma ação pulsional, sabendo ser, como Nietzsche dirá posteriormente, o corpo e os impulsos os agentes motores que nos guiam; o filósofo entende que ainda assim é possível ao homem tomar certas decisões a favor de sua vida e evitar certos acontecimentos e condições de existência que não sejam adequadas ao nosso desenvolvimento, sendo que isso compreende uma das principais funções do entendimento, ou seja, auxiliar na hierarquização e canalização dos impulsos, ordenando-os de forma a melhorar a atividade de cada impulso particular. É preciso lembrar que, para Nietzsche, o homem é um animal ainda não determinado e, por isso, passível de educação, de educar-se e criar-se. Caso contrário, devido à maleabilidade da espécie humana, o homem corre o risco de se extraviar e degenerar. Pela educação e dentro de determinadas condições fisiológicas, o ser humano pode, por meio de exercícios progressivos, renovar sucessivamente a si mesmo, buscando tornar-se aquilo que é. É da natureza humana o ímpeto para a elevação, para criar um ser mais apurado e, por isso, ele precisa crescer, educar-

se e ultrapassar-se constantemente, “refletir sobre as circunstâncias e não poupar diligência em observá-las”.<sup>55</sup>

Para Nietzsche, o sujeito não pode ser concebido como substância fixa ou imutável, pois a única permanência efetiva em relação a ele deve ser dada na ordem da transformação de si, do estar sempre por vir e sempre a compor. O homem não possui a capacidade de agir soberanamente sobre si próprio a ponto de se auto-impor uma determinada forma, mas deve pertencer à classe dos experimentadores-inventores de si mesmos, daqueles para quem o *eu* não é o tempo todo a mesma coisa, mas dos que têm na mudança algo sempre constante, dos que incorporam cada vez mais traços de personalidade, num ambiente de construção do *eu* em eterno desenvolvimento e expansão. Tudo isso leva Nietzsche a pensar na possibilidade de criação de tipos humanos elevados por excelência, seres capazes não somente de modificar a cultura vigente, mas, sobretudo, de criar uma nova concepção de homem e de cultura capazes de dar um novo sentido e outro direcionamento à humanidade.

Buscando chegar a uma palavra final com base na leitura que adotamos acerca da fórmula do “tornar-se o que se é”, podemos dizer que, para Nietzsche, o vir a ser si mesmo só é possível enquanto movimento, enquanto processo de formação e educação individual, nunca um processo em que se atinge um novo e definitivo estado particular e, com isso, deixa-se de mudar, uma vez que a estabilidade não pertence à natureza humana e o *tornar-se* nada mais pode ser senão uma mudança contínua. O estado hipotético de autossatisfação, do sujeito realizado em si mesmo, titular de autocontrole em relação a suas ações e vontades, ou ainda com o caráter feito a ponto de não mais querer ou ter que mudá-lo é, para Nietzsche, impossível, não passando de uma vã ilusão. A criação do eu é um processo intenso de construção e desenvolvimento, passível de execução independente da fase da vida, seja em seu início ou no fim, e nunca um episódio estático com um objetivo final a ser atingido.

---

<sup>55</sup> DIAS, 2011, p.120.

Poderíamos até mesmo pensar, de forma audaciosa que, talvez, o objetivo final da vida para Nietzsche possa ser traduzido pela palavra “ação” ou “agir”; um agir incessante e que, por isso mesmo, leva-nos sempre à necessidade de reinterpretação, de reorganização, de mudança em relação às ações anteriores, sempre no caminho do desenvolvimento e da expansão.

Em *Schopenhauer como educador*, quando Nietzsche fornece-nos a chave desse processo recorrendo à expressão: “é preciso assumirmos a responsabilidade sob nós mesmos”, sua intenção talvez não seja outra senão a de atentar para a necessidade de nos identificarmos com nossas ações, de sermos os verdadeiros condutores de nossas próprias vidas e relações com as coisas e com o mundo. Mais uma vez, a responsabilidade que devemos ter sobre nós mesmos diz respeito a este estado de desembaraço em relação a tudo aquilo que nos restringe e nos impede de pronunciar um sim incondicional a nós mesmos e à vida que, antes de mais, é não somente deliberação subjetiva, mas parte do compromisso de um sistema educacional, onde o “sê tu mesmo” só pode significar um ser que age em relação a si e ao meio que o cerca, que se identifica consigo e com o mundo, que não só aceita a mudança mas se coloca em inteireza a seu dispor. Nesse escrito, Nietzsche está engajado com o problema da educação e da cultura, da autodisciplina, da formação de homens superiores com ênfase pronunciada em como educar a si mesmo, que nesse primeiro momento é reconhecido como um empreendimento individual regulamentado sob a fórmula da libertação do eu e colocado a caminho do “chegar a ser o que se é”. A intenção principal de Nietzsche é a elevação do homem enquanto indivíduo (entendida como a capacidade de superação contínua) a produção do homem forte que, por sua vez, não deve depender do acaso, mas ser propiciado pela educação: uma educação que leve em conta o futuro, que possibilite a concepção de novos costumes em direção a uma cultura elevada, opostos aos da cultura vigente decadente. A educação deve, portanto, possuir como meta a tarefa de auxiliar a natureza no engendramento do exemplar individual superior, não determinando a tarefa, mas propiciando a elevação da

potência e, como consequência, a superação, além de combater a massificação e nivelamento da cultura, como qualquer traço de dependência que esta mantenha em relação ao Estado. A educação e a cultura desempenham um papel fundamental para a formação do homem, ambas agindo diretamente sobre o que ele pode tornar-se.

## **CAPÍTULO II: FORMAÇÃO E EXEMPLO MORAL**

## 2.1. Filologia, filosofia e educação

No capítulo anterior, discorremos de forma concisa sobre a importância que possui, na perspectiva de Nietzsche, o empreendimento individual de colocar-se no caminho de *chegar a ser o que se é*. Como vimos, mesmo que esta seja uma medida primordial a ser tomada por aqueles que possuem uma alma jovem, que desejam assumir a responsabilidade sobre a própria vida, tornarem-se livres e, com isso, liberarem-se da malha de todo comportamento gregário, constatamos que este processo, embora fundamental, compreende somente o primeiro passo a ser dado no longo caminho da formação e da cultura.

Nessa segunda parte, darei continuidade à minha exposição seguindo no sentido da evolução natural da argumentação de Nietzsche em *Schopenhauer como educador*, onde o filósofo avança a discussão colocando-se a favor de uma educação que, nos seus arranjos e desdobramentos pedagógicos, leve em conta não somente os estudos científicos, de natureza teórica e utilitarista, mas que possa desfazer-se do ímpeto de se constituir unicamente enquanto “ciência pura” e colocar suas diretrizes educativas a favor da vida, percebendo a importância de certas instâncias morais, filosóficas e artísticas para a formação individual. Esse é o ambiente em que Nietzsche construirá o seu ideal de “filósofo educador” a partir do arquétipo de Schopenhauer, com o intuito de inserir na discussão, a nosso ver, a segunda grande tese presente nessa obra de juventude, que concerne à relevância que tem o exemplo no processo de formação e o papel que o indivíduo exemplar desempenha ao despertar outros indivíduos para a tarefa da cultura.

Essa é uma via dupla. Se por um lado Nietzsche enfatiza a importância do exemplo pela ótica do agente, daquele que age e, através de suas ações, maneiras, seu modo de pensar e seus costumes, pode educar servindo de modelo àqueles que também pretendem alcançar uma vida autêntica, por outro lado não podemos omitir a forma como essa proposição dialoga com certos elementos da ética perfeccionista, tendo em vista a preocupação de Nietzsche com a

formação de homens também exemplares, com os indivíduos superiores, aqueles capazes de romper com toda uma tradição vigente, com a história tomada sempre em razão do passado, com a cultura e os costumes que ditam à massa as regras de conduta, para assumir um compromisso de autonomia e vida legítima, de superação de valores<sup>56</sup> e limitações.

Quando Nietzsche critica o fato do sistema educacional de sua época estar edificado em sua maior extensão por bases teóricas e científicas, estendendo inclusive à filosofia vigente o rótulo de “ciência pura”, sua pretensão principal é atentar para o caso de que, na tarefa de se estabelecer uma cultura forte e legítima, a educação precisa passar por uma estrita revisão em seus parâmetros e métodos, através da qual mesmo a filosofia deve voltar a ser filosofia, tal qual foi para os gregos antigos, ou seja, não somente uma filosofia que possa ser ensinada através de teorias divididas por áreas e separação de conteúdos, mas uma filosofia segundo a qual se possa viver e, com isso, servir de exemplo. Para uma melhor contextualização dessas reflexões, intimamente ligadas à filosofia do jovem Nietzsche, devemos antes observar que as apreensões referentes à pedagogia afloram – senão iniciam – basicamente a partir do seu engajamento no campo da filologia, no qual atuou como professor.

Filologia, nesse momento e nessa cultura, possuía a alcunha de “ciência da antiguidade” pelo fato de constituir-se de um conhecimento amplo que ia muito além do simples estudo das línguas, abrigando também a qualidade de uma investigação precisa e minuciosa em torno das civilizações antigas como um todo. Essa característica conferia a ela o tom quase que exclusivo de ciência teórica investigativa, prevalecendo o impulso erudito e científico da

---

<sup>56</sup> Ainda que o projeto de transvaloração de todos os valores seja desenvolvido por Nietzsche de modo mais explícito somente nas obras do período intermediário, em especial, a partir de *Assim Falou Zaratustra*, entendemos que as bases desse projeto já se encontram, de forma embrionária, nos escritos de juventude, ligadas às intervenções de Nietzsche a respeito da cultura. A esse respeito, acompanhamos a interpretação que Cláudio Luís Araldi confere ao assunto, ao ler o projeto de transvaloração de valores como a “radicalização da crítica à cultura racional ocidental, pelo fato dela estar assentada em valores antinaturais, que não permitem ao ser humano uma relação natural com seus instintos. Apesar da ruptura com os mestres românticos (Schopenhauer e Wagner), o foco da crítica de Nietzsche à modernidade científica e política permanece o mesmo. O aspecto construtivo desse projeto reside em criar condições para a posição de novos valores, de um tipo de homem afirmativo e autônomo, capaz de criticar o nivelamento e a padronização próprios da sociedade moderna”. Cf. ARALDI, C. L. *Nietzsche, a educação e a crítica da cultura*. In: Azeredo, V. D. (Org.). *Nietzsche: filosofia e educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p.91.



pesquisa, onde o que mais interessava eram os detalhes da língua e da vida dos povos antigos, sem atribuir obrigatoriamente um aproveitamento prático a essa investigação<sup>57</sup>.

Em sua segunda *Consideração Extemporânea*, intitulada *Da utilidade e desvantagem da história para a vida*, Nietzsche elabora justamente uma crítica do “sentido histórico” e do culto idólatra do passado, com a pretensão de denunciar a cultura histórica de sua época, bem como os reflexos dessa cultura para a educação. Faz isso expondo as razões pelas quais se deve abominar o ensino e o saber que não vivificam e contribuem para a atividade. Isso não quer dizer que Nietzsche desconsidera a necessidade que temos da história, mas que encara esta necessidade por outra ótica que não aquela em vigor em sua época, qual seja, a do especialista, cientista e amante do passado, que se serve demasiadamente da história e a coloca em função da vida passada, inibindo ao invés de alimentar aquilo que pretende viver no presente e se superar em ações vindouras, servindo-se da história no intuito de nos afastar preguiçosamente da vida e da ação<sup>58</sup>. Ao contrário, interessa ao projeto filosófico Nietzscheano “reconsiderar a história, seu valor e seus usos possíveis para tornar a fazer a história em melhores condições e gerar o futuro”<sup>59</sup>.

Nietzsche acredita que a história pode prestar serviços à vida, pois qualquer homem ou nação necessita em certo nível de conhecer o passado, mas esta necessidade é de outra ordem daquela dos eruditos modernos herdeiros da tradição socrática, ávidos de saber a todo custo, que não fazem do conhecimento um fato de transformação exterior, a ser visto através de suas ações, mas o interiorizam sob o signo da intimidade, fazendo com que a cultura moderna não represente uma cultura efetiva, mas somente uma espécie de conhecimento do que seja uma

---

<sup>57</sup> É digno de nota observar que embora seja essa a forma como Nietzsche enxergava a filologia do século XIX, os filólogos tinham ainda nesse momento um papel relevante na formação dos jovens, através de uma intervenção na etapa de ensino chamada ginásial. O projeto humanista ainda vigorava na Alemanha e acreditava-se que o modelo de uma humanidade harmoniosa encontrava-se na antiguidade. Em grande medida, a trajetória de Nietzsche coincide com a perda desta ilusão em relação ao poder formativo da antiguidade. Parte do esforço do jovem Nietzsche é rever a imagem da antiguidade, substituindo uma visão idealizada por uma visão mais realista, mas sem com isso abdicar de sua função normativa e exemplar.

<sup>58</sup> *Considerações extemporâneas* II, Prefácio.

<sup>59</sup> DENAT, 2009, p.137.

cultura. Nesse sentido, a receita de Nietzsche é uma só: “deve-se abominar o ensino que não vivifica e o saber que esmorece a atividade. O homem deve aprender a viver, e só utilizar da história quando ela estiver a serviço da vida”<sup>60</sup>. Percebemos logo que se trata de uma questão de limite, de dosagem da cultura histórica, de conduzi-la a uma justa medida, pois o objetivo da educação deve ser o de formar uma cultura de personalidades fortes e autônomas e não somente homens teóricos. Sabendo que para Nietzsche interessa muito mais qualidade do que quantidade, a missão da história deveria ser a de servir como fomentadora de espíritos superiores através dos exemplos do passado (indivíduos, culturas, ordem civil e tudo o que pode ser fonte de inspiração para o porvir)<sup>61</sup>, trabalhar para o nascimento e o amadurecimento do homem de gênio dando-lhe forças. Ela deve ser contrária às “várias máscaras do filisteísmo e a palidez que se utiliza da grandeza passada para opor-se à construção de uma nova cultura e à possibilidade de novos gênios”<sup>62</sup>.

Vale lembrar que a posição de Nietzsche acerca de como alcançar este objetivo é ainda de inspiração grega. Segundo o filósofo, permanece exemplar o modo como os gregos resistiram ao perigo de desaparecerem submergidos pelo passado e pela interferência estrangeira. A fórmula grega foi refletir nas suas verdadeiras necessidades, tomando do passado somente o que lhe fosse importante para enriquecer e alargar sua cultura, desprezando aquilo que não contribuía para esse fim. Como veremos a seguir, esse era também o caminho que Nietzsche pretendia seguir em sua aspiração por uma filosofia total da vida, que ambicionava reconstruir na cultura atual a totalidade outrora alcançada pela cultura dos antigos (gregos), onde filosofia, ciência e arte compunham um todo comum e necessário visto de uma perspectiva prática e vital<sup>63</sup>.

---

<sup>60</sup> DIAS, 1993, p.60.

<sup>61</sup> Cf. *Gaia Ciência* §337.

<sup>62</sup> CAMPIONI, 2007, p.162.

<sup>63</sup> É importante frisar que essa ambição de reconstrução da antiguidade não tem origem em Nietzsche, remontando a toda uma tradição de importantes personalidades, pensadores, artistas, poetas, filólogos, cujo ideal teve em Winckelmann o seu precursor.

## 2.2. O projeto de uma “educação para a totalidade”

Na perspectiva de Nietzsche estaria velada a tarefa de uma educação para a totalidade, em que as potencialidades educativas constitutivas da vida e da cultura, a saber, filosofia, arte e ciência, comporiam um todo comum, uma unidade. O compromisso com esse projeto deveria estender-se a todas aquelas disciplinas ocupadas com o saber e com a formação humana, no que se inclui a filologia, tendo em vista a forma como Nietzsche a concebia e participava dos seus desdobramentos. Para o filósofo, a pesquisa científica requerida pela filologia deveria estar diretamente relacionada com um impulso artístico-filosófico e a própria filologia enquanto ciência precisaria derivar das necessidades práticas da pedagogia, oferecendo os elementos que mais conviessem ser ensinados e mais fomentassem a educação<sup>64</sup>:

O ideal que a filologia carregava no interior de sua atividade de educação (*Bildung, Erziehung*) e precisaria ensinar a sua época, dependeria da ajuda das naturezas filosófico-artísticas para sua consecução, pois apenas estas parecem dotadas da aguda visão do imenso e perigoso abismo aberto entre a antiguidade grega e o mundo moderno e, por isso, seriam as únicas capazes de construir as pontes que permitirão a superação de tal danosa distância (RODRIGUES, 2004, p.155.)

Embora Nietzsche reconhecesse a ausência em sua época de um pedagogo-filósofo com tais predicados, alguém que pudesse servir ao presente como exemplo vivo da medida mais elevada – sobretudo aos jovens, que poderiam abstrair a sua imagem de homem e transformar o seu testemunho de elevação em promessas futuras – persistia em sua idealização de um tal modelo de elevação do humano e essa era, sem dúvida, uma ambição comum ao próprio Nietzsche enquanto filólogo e professor de filologia, como ele mesmo revelara numa carta endereçada ao amigo Erwin Rohde, datada de 1870. Nessa correspondência, Nietzsche revela

---

<sup>64</sup> Esse é um dos assuntos que Nietzsche levanta já em 1869, num texto apresentado em sua aula inaugural na universidade da Basileia, intitulado “*Homero e a filologia clássica*”, onde defende que toda atividade filológica deveria ser definida a partir de uma concepção de mundo filosófica. Cf. NIETZSCHE, F. *Homero e a filologia clássica*. Trad. Juan A. Bonaccini. Princípios: Revista de Filosofia (UFRN), Natal, vol.13, nº 19-20, jan./dez. 2006, p. 169-199.

a Rohde que o caráter peculiar do seu trabalho encontraria-se no mais completo afastamento da corrente de especialização vigente no meio acadêmico filológico, pois sua pretensão pedagógica seria a de dar vazão àquela totalidade de ciência, filosofia e arte, que a ele (Nietzsche) pareciam tão naturais, pois, como ele mesmo diz, cresciam juntas em seu espírito.

A filologia pretendida como carregando em si suas origens na pedagogia e constituindo-se como conquista de uma “ciência da totalidade da vida” será transformada na filosofia como “educação para a totalidade”, numa composição que repetirá, de certa forma, aquela anteriormente desenhada com a imagem de uma sabedoria para a totalidade alcançada pelos gregos através de sua obra de arte apolíneo-dionisíaca (RODRIGUES, 2004, p. 159).

Ciência, arte e filosofia assumindo o papel dos três poderes fundamentais na formação individual, na elevação do homem e na luta pela cultura<sup>65</sup>. Este ideal encontrava-se já no cerne da “estética tradicional”<sup>66</sup> que, podemos dizer, marcou o pensamento alemão a partir do século XVIII, envolvendo toda uma linhagem de pensadores alemães, desde Winckelmann, Lessing e Wolf, passando por Goethe, Schiller, Hölderlin, até desembocar em Schopenhauer, Richard Wagner e, conseqüentemente, no próprio Nietzsche.

No caso desse último, devemos chamar a atenção para um aspecto relevante que surge nesse momento criando um campo de tensão entre o ideal de construção de um saber da totalidade da vida e sua visão crítica em relação aos procedimentos de apropriação do

<sup>65</sup> Ainda que o ideal de “educação para a totalidade” apareça de forma mais enfática e melhor demarcada nos textos que compreendem o período de juventude de Nietzsche, até meados de 1876, vale aqui ressaltar que o projeto de Nietzsche para a cultura comungará sempre com essa crença, até seus últimos escritos.

<sup>66</sup> O termo *Ästhetik* (Estética) foi introduzido no cenário filosófico por Alexander Baumgarten e, posteriormente, por seu discípulo Immanuel Kant. Desde então, tornou-se tema de investigação e pesquisa, passando pelo crivo analítico dos mais diversos filósofos, sendo Nietzsche um desses pensadores que tiveram suas obras marcadas por uma atenção especial ao tema. Em *O Nascimento da Tragédia*, por exemplo, a “estética tradicional” é assunto central de Nietzsche que, influenciado pela filosofia schopenhaueriana e inebriado pela arte musical de Wagner, manifesta-se de forma crítica em relação a esse ideal, principalmente em relação à conotação que o conceito de beleza clássica toma em seu interior, fundado nos princípios de harmonia e equilíbrio. De acordo com Nietzsche, o conceito de “clássico” não somente não explica o elemento dionisíaco, mas o exclui por completo. Apesar disso, nomes como Goethe, Schiller e Winckelmann aparecem associados à “mais nobre luta pela cultura” com base no que, acerca dessa, se podia aprender com os gregos. Isso porque, embora Nietzsche se coloque criticamente perante parte das disposições da “estética tradicional”, ele continua a manter-se partidário do ideal de “educação para a totalidade” que é, podemos dizer, a base edificante dessa estética, bem como a crença de que o exemplo dessa educação continua a ser demonstrada pelos gregos. A esse respeito, ver: RODRIGUES, L. G. *Nietzsche e a educação de si: Schopenhauer como modelo da educação para a totalidade*. In: Salles, João Carlos. (Org.). *Schopenhauer e o Idealismo Alemão*. 1 ed. Salvador: Quarteto, 2004, v. 1.

passado: a ambição de reconstruir a antiguidade implicaria, antes de tudo, na necessidade de uma investigação precisa e imparcial sobre todas as fontes e documentos que pudessem prestar testemunho do passado e esclarecer a atmosfera envolvida, onde o rigor dos métodos e o distanciamento desapassionado do estudioso compõem uma preocupação comum à ciência investigativa rigorosamente contida nos limites de seu objeto. Devemos ainda atentar para o fato de ser essa exatamente uma das características mais marcantes da pesquisa científica: o impulso de colocar-se em direção ao conhecimento ainda que isso não aponte necessariamente a um fim prático ou vital, guardando-se à conduta investigativa definida como “desejo ilimitado de saber”. Sob esse ponto de vista, o saber passa a ser considerado como um fim em si, desejável em si mesmo, e o seu valor para a vida não necessariamente é levado em consideração. Uma vez sendo assim, revela-se a face do homem moderno detentor de uma natureza ilimitada e eternamente faminta, que não escolhe nem hierarquiza, mas, de algum modo, percebe tudo como “bom para saber”, inserindo-se no centro da cultura histórica denunciada e repudiada por Nietzsche. Esse é o limite que, segundo Nietzsche, deve ser evitado pela ciência em geral e, no caso específico, pela filologia. A pesquisa em relação ao passado deve ser demarcada por uma disposição de ordem prática, colocada a serviço da vida, e não constituída pelo ímpeto vazio do conhecimento voraz e a todo custo.

Como se isso não bastasse, poderíamos ainda propor um outro desafio em torno dessa questão, agora apontando para as apropriações que Nietzsche faz da filosofia de Schopenhauer. É sabido que Nietzsche foi leitor de Schopenhauer e que a filosofia deste último, em especial sua obra máxima *O mundo como vontade e como representação*, exerceu grande fascínio sobre o jovem filólogo, marcando-o profundamente. Se pensarmos que Nietzsche não somente teve acesso à filosofia schopenhaueriana, mas esteve por muito tempo a acercar-se dela, tanto na vida cotidiana quanto em sua produção intelectual, referindo-se a Schopenhauer em muitos momentos de sua obra – chegando mesmo ao ponto de imprimir o

nome do mestre em um dos seus ensaios de maior importância (*Schopenhauer como educador*) –, seríamos facilmente levados a concluir que foi ele um estudioso cauteloso e profundo conhecedor dessa filosofia, atendo-se a ela com um rigor característico dos métodos científicos quando diante dos seus objetos de investigação. Porém, em um fragmento póstumo da época de elaboração de sua *terceira Extemporânea*, Nietzsche revela que por mais que tenha tido contato com a filosofia de Schopenhauer, seu interesse por tal filósofo sempre foi de uma ordem distinta daquela de um especialista. As apropriações que fez de sua filosofia não tinham o interesse de examinar ou estabelecer sua exatidão, mesmo porque Nietzsche está dizendo que as opiniões do filósofo não são tão importantes quanto a sua vida – se esta permite fundar uma exemplaridade – mas apenas ter aprendido a compreender-se melhor através de Schopenhauer: “Mas de forma alguma me parece ser tão importante, como se toma atualmente, o que foi exatamente indagado e trazido à luz por um filósofo, o que ele ensinou propriamente, na compreensão mais rigorosa da palavra, o que não”<sup>67</sup>.

Mas, então, o que de fato interessaria a Nietzsche numa filosofia e personalidade como as de Schopenhauer? O que fez deste, aos olhos de Nietzsche, o modelo ideal de educador autêntico? Essas seriam perguntas da maior complexidade se procurássemos para elas respostas a partir dos conteúdos presentes nas obras schopenhauerianas ou nos reflexos dessa herança na filosofia de Nietzsche. Mas, como vimos, não era esse precisamente o ponto do interesse de Nietzsche por Schopenhauer. O que de fato o interessava no “homem Schopenhauer” era sua capacidade em servir como exemplo de pensador rebelde e forte por natureza, que não se dobrou a nenhum dos poderes estabelecidos e manteve-se fiel à filosofia, conferindo a ela uma dignidade adversa ao trato funcional tão comum à rotina universitária. Já enquanto filósofo, o que mais chamava a atenção de Nietzsche era exatamente sua

---

<sup>67</sup> Fragmento Póstumo 34 [13], primavera/verão de 1874.

adequação à tríade que ele projetara em seu pensamento como aquelas características conformadoras de um filósofo verdadeiro:

Enquanto espírito livre, esse não tem prazer na busca de certezas, com todos os efeitos analgésicos que decorrem do seu estabelecimento – pois é certo que quem procura, acha. Enquanto espírito trágico, entende o sofrimento como contrapartida solidária da alegria, e não desdenha de nenhum dos dois. Principalmente: enquanto legislador, define a fidelidade à terra como elemento primordial para uma filosofia afirmativa, que faz da experiência do pensamento nossa melhor chance nesse mundo – no sentido de viver como se pensa e de pensar como se vive (PIMENTA, 2006, p.48).

Além disso, Nietzsche é incisivo em destacar a honestidade da filosofia de Schopenhauer, sua virtude pedagógica e emancipatória de não se esgotar na estreiteza das disciplinas curriculares, bem como sua capacidade em servir à vida efetiva. Para muito além da dignidade que há em conhecer a vida, está a excelência em poder vivê-la.

Temos, portanto, a chave para entendermos que a relação inicialmente tensa entre o método científico da pesquisa suscitada pela filologia e a vida não representa, absolutamente, um antagonismo para Nietzsche. Tal como se dá com a história, Nietzsche não rejeita simplesmente o rigor científico da filologia e suas aplicações, muito menos ignora sua importância, mas antes, o insere em um questionamento em torno da vida e da finalidade de todo esse saber. As razões importam, é claro, mas junto delas deve estar o compromisso em viabilizar a implementação de uma forma de vida<sup>68</sup>. Se há aqui algum antagonismo, este se daria não na relação entre ciência e vida, mas sim entre a potencialidade da pesquisa filológica, o que ela pode significar e empreender em favor da cultura, e o fato abissal de carregar em si a demanda limitada de um procedimento puramente científico.

---

<sup>68</sup> PIMENTA, 2006, p.46.

### 2.3. Educação e ciência

Em *A filosofia na era trágica dos gregos*<sup>69</sup>, de 1873, Nietzsche já havia percebido o quanto era inútil para a vida a busca pelo saber a todo custo e que todo o saber deveria ter por finalidade servir a uma melhor forma de vida, tal qual foi entre os gregos antigos<sup>70</sup>. Esses gregos trágicos, tão admirados por Nietzsche por terem conseguido a façanha de dominar o impulso natural ao conhecimento por meio da arte, representavam para ele o principal modelo de cultura legítima, pois neles o conhecimento era colocado a serviço da vida efetiva e afirmativa. No homem moderno, ao contrário, “o filósofo solitário vê um acúmulo caótico de saberes, adquiridos sem ordem, sem necessidade, sem serem assimilados a uma forma de vida”<sup>71</sup>.

Para Nietzsche, uma vida fundada com todas as suas raízes na busca racional acaba por inibir a potência criadora natural humana. Chama-se aqui a atenção para o fato de ser este um dos principais problemas apontados pelo próprio Nietzsche enquanto educador na Alemanha em que viveu, ou seja, o problema de uma educação que abandonava a largos passos suas bases “humanistas”, de orientação clássica, que trazia em sua concepção uma preocupação estética e ética com o indivíduo, para se adequar, quase que exclusivamente, aos moldes de uma formação científicista: “A consequente vulgarização do ensino tinha por objetivo formar homens tanto quanto possível úteis e rentáveis e não personalidades harmoniosamente amadurecidas e desenvolvidas”<sup>72</sup>. Junta-se a isso as palavras do próprio

---

<sup>69</sup> Em nossa leitura, adotamos a seguinte edição: *A filosofia na era trágica dos gregos* / Nietzsche, F. (org. e trad. Fernando R. de Moraes Barros) – São Paulo: Hedra: 2008.

<sup>70</sup> Deve-se ter em mente que, já nesse escrito de 1873, Nietzsche explicita que a ele não interessa tanto o conteúdo da filosofia defendida por um filósofo, mas sim a imagem que esse filósofo é capaz de nos impor a partir de sua personalidade, de seu exemplo. A segunda *Consideração extemporânea: Da utilidade e desvantagem da história para a vida*, inicia com a citação de um trecho da carta de Goethe a Schiller datada de 19 de dezembro de 1798, que diz: “De resto, abomino tudo que me instrui sem aumentar e estimular imediatamente a minha atividade”.

<sup>71</sup> ARALDI, 2008, p.42.

<sup>72</sup> DIAS, 1993, p.16.



Nietzsche, enquanto professor na Universidade da Basileia, em relação ao modelo “utilitarista” de educação de seu tempo:

Quanto mais conhecimento e cultura, mais alto o nível de necessidades e, portanto, mais produção, lucro e felicidade. Eis aí a fórmula sedutora. A cultura seria definida por seus adeptos como a capacidade de colocar na ordem do dia as necessidades e suas respectivas satisfações, utilizando-se de todos os meios necessários para ganhar a maior quantidade de dinheiro possível. O objetivo seria formar o maior número de homens correntes no mesmo sentido que normalmente se diz de uma moeda corrente. E um povo será tanto mais feliz quanto mais homens correntes possuir. A finalidade das instituições de ensino modernas, em consequência e de acordo com isso, deverá ser a de converter cada um, segundo sua própria natureza, em moeda corrente; formar cada um de modo que possa obter de seu próprio grau de conhecimento e saber a maior quantidade possível de felicidade e ganho. Como se exige aqui, cada indivíduo deveria estar em condições de taxar a si mesmo do modo mais preciso, com a ajuda de uma formação geral desse tipo, para saber o que ele pode exigir da vida. E, finalmente, afirma-se a existência de um vínculo natural e necessário entre “inteligência e posse”, entre “riqueza e cultura”, um vínculo inclusive apresentado como uma necessidade moral. Toda cultura que proporciona solidão, que impõe fins para além do dinheiro e da aquisição, que consome muito tempo, passa, assim, a ser odiada, sendo essas formas mais sérias de educação cultural denegridas por qualificações como “egoísmo refinado” ou “epicurismo cultural imoral”. De fato, segundo a moralidade hoje vigente, exatamente o contrário é enaltecido, a saber, uma formação rápida, capaz de tornar logo o indivíduo um ser ganhador de dinheiro. Em todo caso, uma formação tão básica, para tornar-se um ser que ganha muito dinheiro (NIETZSCHE, 2001a, p.79-80).

Fica claro a importância que Nietzsche atribui a uma educação que leve em conta o indivíduo em sua relação direta com a vida e a cultura, que considere seu poder criador e expressivo, em oposição a uma formação estritamente técnica que mais molda o educando em função de interesses econômicos e políticos. Diante dessa realidade que dominava o ensino em sua época, podemos constatar que

Nietzsche despreza o sistema educacional que tem sob seus olhos. Esse sistema visa promover o “homem teórico”, que domina a vida pelo intelecto, separa vida e pensamento, corpo e inteligência. Em lugar de procurar colocar o conhecimento a serviço de uma melhor forma de vida, coloca-o em função de si próprio, de criar

mais saber, independentemente do que isso possa significar para a vida (DIAS, 1993, p.32).

Esses excertos retratam a tendência nietzscheana para uma valoração da vida em primeira instância, uma valoração superior à razão. Uma vez que se emprega a racionalização como sendo aquilo mais emergente, o homem passa a ser um organismo sem vida, que se vê no direito de colocar a razão à frente da vida e afirmar que pensa, tão logo existe, mas não que vive, por isso pensa. É preciso ser um homem vivo antes de crer-se um juiz equitativo<sup>73</sup>. “O valor de um pensamento não está no conhecimento que pode fornecer, mas no modo de vida ou de existência que pode sugerir”<sup>74</sup>. Nesse sentido, Nietzsche já aponta para o papel do exemplo e o que ele pode desempenhar na formação dos indivíduos, assim como da sua importância, tanto para o sistema educacional, como para a cultura de modo geral.

À margem desses apontamentos, devemos ter o cuidado de não deixar-nos levar por uma leitura estereotipada que tende a interpretar Nietzsche como um ávido opositor da ciência e seus métodos, um filósofo que espreita o conhecimento científico com uma indiferença repulsiva, que procura desqualificar o seu significado afastando-a da vida. Na verdade, não se trata de negação no sentido estrito da palavra. Ao contrário, o que Nietzsche pretende é uma crítica dirigida ao valor e aplicação da ciência, instaurar um inquérito acerca dos seus limites reais e possíveis direcionamentos, para que, após circunscrita por uma investigação dessa ordem, a ciência possa reaproximar-se da vida, seu objeto primordial, e a ela prestar os seus serviços, comportando em si o pensar livre e autônomo e contribuindo para a tarefa de elevação do homem e da cultura. Uma vez considerada dentro do seu escopo, a ciência apresenta-se como reservatório de saberes valiosos para responder às questões da natureza. Caso contrário, vale a seguinte advertência do filósofo:

---

<sup>73</sup> NIETZSCHE, 2001a, p.52.

<sup>74</sup> FREZZATTI JR, W. A. *Educação e cultura em Nietzsche: o duro caminho para “tornar-se o que se é”*. In: Azeredo, V. D. (Org.). *Nietzsche: filosofia e educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p.42.

O tráfego com a ciência, quando não é dirigido e limitado por nenhuma máxima educativa de ordem superior, mas desencadeada sempre mais pelo princípio “quanto mais, melhor”, é certamente tão prejudicial para o erudito quanto a tese econômica do *laissez faire* o é para a moral de povos inteiros (NIETZSCHE, 2001a, p.32).

Porém, na cultura moderna, o que predomina é a educação que gira em torno do poder econômico e científico, a educação do homem teórico que quer dominar a natureza estritamente através do conhecimento racional, desconsiderando outras instâncias de mesma ou maior significação para a vida, como é o caso da arte. Desse modo “ele perde a relação com a ‘educação clássica’, e com o projeto de fomentar valores estéticos para a existência humana”<sup>75</sup>.

Mesmo no caso da filosofia, o ímpeto ao conhecimento cada vez mais especializado também deixara suas marcas. Ao filósofo-erudito é comum a prática de recorrer às grandes construções filosóficas com o intuito principal de esquadrihar a fundo seus conteúdos para, em seguida, incluí-los no debate pedante acerca de suas contradições, seus prós e contras, no ruminar sobre suas disposições, mas não segundo a exigência de toda grande filosofia concebida como tarefa vital, que diz: “esta é a imagem de toda vida, através dela aprende o sentido da tua”. E inversamente: “ Lê o livro de tua própria vida e através dela decifra os hieróglifos da vida universal”<sup>76</sup>. Ao direcionar seus melhores esforços para uma rigorosa formação erudita em detrimento do que isso poderia de fato representar para a vida efetiva, os homens de ciência, os “operários da filosofia”, como Nietzsche designa, perdem o principal artefato constitutivo do filósofo original: a liberdade. E, assim, acabam por ascenderem a um nível limitado de formação filosófica, tendo em vista que desconsideram o nexos necessário que há na verdadeira filosofia, sua capacidade de ajustar pensamento e vida, distorcendo o conceito de filósofo a ponto de confundi-lo com o filólogo e o historiador:

---

<sup>75</sup> ARALDI, 2008, p. 90

<sup>76</sup> NIETZSCHE, 2001a, p.46.

Somente aquele que fixou firmemente seu olhar no quadro geral da vida e da existência poderá servir-se das ciências particulares sem nenhum prejuízo próprio, pois sem uma imagem geral reguladora desse tipo, elas são fios, que de modo algum levam até o final e conduzem o curso de nossa vida em algo todavia mais confuso e labiríntico. Como foi dito, a grandeza de Schopenhauer está no fato dele ter perseguido essa imagem de modo similar a Hamlet, quando este perseguia o espectro, sem deixar-se desviar, como ocorre aos eruditos, nem entregar-se à escolástica conceitual, como parece ser o destino dos dialéticos selvagens (NIETZSCHE, 2001a, p.46).

O ideal do verdadeiro filósofo coloca-se muito acima desse praticado pelos herdeiros da ciência, e também aqui a filosofia de Schopenhauer presta o mais legítimo testemunho disso. Ela fala de maneira individual, do indivíduo para consigo mesmo, para que aprenda tanto a conhecer suas necessidades, misérias, limitações, quanto os respectivos antídotos e consolos para tanto. A filosofia de Schopenhauer ensina-nos

a distinguir entre o que realmente fomenta a felicidade humana e o que só aparentemente o faz; ensina que nem as riquezas, as honras, nem o acúmulo de conhecimentos podem livrar o indivíduo do profundo desassossego que a falta de valor de sua existência pode lhe causar, e que a aspiração a essas coisas só possui sentido se diante de um fim superior adquirir poder para, com ele, vir em auxílio da natureza e corrigir suas loucuras e inépcias. Num primeiro momento, em proveito próprio e, finalmente, através de si, para todos. (NIETZSCHE, 2001a, p.47).

Tanto a filosofia como todo o saber de modo geral, quando não é voltada para o próprio indivíduo e colocado a favor da vida, mas empregado em proveito do poder econômico e científico; quando trabalha exclusivamente para o Estado<sup>77</sup> e se limita aos muros das universidades e à “escolástica conceitual”, acaba por favorecer uma cultura de especialistas que pouco entendem da vida e de si mesmos, mas são guiados pelos mandos dos poderes estabelecidos, da vontade alheia que nada tem a ver com a sua própria. Para

---

<sup>77</sup> Nietzsche rejeita abertamente qualquer doutrina política ou ética que vê o Estado como fim último e objetivo supremo da humanidade e que prega que não há para o homem dever maior que o de servir ao Estado. Para Nietzsche, um homem que tem por dever máximo servir a esse fim é porque não conhece realmente deveres de uma ordem superior, tal como o de combater a estupidez em todas as suas formas e manifestações, incluindo esta estupidez de colocar-se com afinco a serviço de um Estado. Cf. NIETZSCHE, 2001, p.55.

Nietzsche, o critério fundamental para todos os valores da educação não deve ser a identificação com o método científico (entendido nos rigores do “desejo ilimitado de saber”, como estabelecido previamente), nem sequer a satisfação das exigências do Estado ou da burguesia mercantil<sup>78</sup>. Ao contrário, é a *vida* que deve figurar como esse critério fundamental, mas não a vida pensada somente no limite da satisfação das necessidades vitais relacionadas à sobrevivência, mas a vida pensada como potência para o criar e para o agir.

Nesse passo, de acordo com a avaliação de Nietzsche, entendemos que a ciência pode ser útil à educação e a vida, mas não deve estar no encargo de legislar os valores superiores de uma cultura, pois, se concordamos com Nietzsche, esta é uma tarefa que compete à filosofia empreender, sendo ela mesma a responsável pela resposta à pergunta pelo valor e a mais apta ao encargo de legislar acerca do dever ser do projeto humano:

Pensar e agir de maneira composta e convergente, alimentando o pensamento na ação e vice-versa é a condição básica para dotar de consciência moral uma filosofia. (...) O pensamento filosófico encontra um espaço muito conveniente para sua atuação aqui, a título de crítica da cultura. Ou, o que dá mais ou menos na mesma, atribuindo a seu agente o título de filósofo do valor (PIMENTA, 2006, p.50).

#### **2.4. O filósofo como educador e como exemplo: Schopenhauer educador**

Nas reflexões filosóficas de Nietzsche, em especial aquelas que se encontram no centro de sua experiência efetiva como educador, quando lecionava para jovens do liceu clássico e para adultos do curso de filologia clássica<sup>79</sup> – período em que mais flertara com o mundo

---

<sup>78</sup> Essa tríade é analisada por Nietzsche em suas conferências *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* onde, examinando de forma arguta o sistema educacional de sua época, identifica os quatro grandes egoísmos que interferem diretamente em sua constituição: o egoísmo do Estado, da ciência, dos falsificadores da boa forma e dos negociantes. Esses três egoísmos são vistos por Nietzsche como os principais depauperadores da cultura, interferindo diretamente na maturação do indivíduo ao impor uma formação cada vez mais direcionada para a cultura do lucro e da utilidade.

<sup>79</sup> É interessante o depoimento dado por um de seus alunos do *Pädagogium*, principalmente a forma como este fala da postura exemplar de Nietzsche enquanto professor: “Sua maneira de dirigir os alunos nos era absolutamente nova e despertava em nós o sentimento de nossa própria personalidade. Soube, desde o início, estimular-nos para que tivéssemos um maior interesse pelo estudo, talvez ainda de maneira indireta, pelo seu saber e pelo seu exemplo. (...) Ele não nos considerava em bloco, como uma classe ou rebanho, mas como

helênico e, por isso, encontrava-se tomado pela mais forte apreciação e influência da pedagogia filosófica dos gregos – é recorrente a sua necessidade em acercar o problema maior da educação do destino da filosofia, seus limites e competências, retomando o tema clássico da vocação pedagógica e libertária da filosofia. A sua *Terceira extemporânea* é, talvez, a obra que mais intensamente testemunha isso. Ainda que o processo de chegar a ser si mesmo seja visto como um empreendimento primordial e necessário para a formação, é o próprio Nietzsche quem alerta que tal processo não é tarefa simples e, embora reconheça que existem outros meios de encontrar a si mesmo, recomenda aos que querem educar-se que procurem um *modelo moral* para se espelhar, um exemplo de vida filosófica autêntica: os verdadeiros mestres e educadores. Por essa razão, diante da tarefa de construção do seu próprio modelo de mestre educador, referindo-se à importância desse dentro do âmbito pedagógico, é muito comum vermos Nietzsche se referir a um “filósofo-educador” e não simplesmente a um educador qualquer.

A razão para tanto, poderíamos buscar na mesma direção percorrida por Oswaldo Giacóia em seu artigo “*Sobre o tornar-se o que se é*”<sup>80</sup>. Neste artigo, o autor procura justificar a atitude de Nietzsche em apontar o filósofo como sendo o verdadeiro educador a partir da posição firmada pela filosofia no campo do saber e da educação. Entendida desde sua origem como o amor ao saber, também para Nietzsche a filosofia permanece detentora desse seu posto originário, assumindo a significação de objeto mais sublime de devoção à sabedoria, a mais autêntica e verdadeira de todas as ciências. Com essa qualificação e voltada para o problema da formação, cabe ao filósofo, seu legítimo representante, assumir o posto do

---

jovens individualidades, e também nos convidava a visitá-lo em sua casa. Sua maneira de se exprimir, ponderada, solene, tão cuidada e, no entanto, tão natural, assim como todas as suas atitudes e seu comportamento, sua maneira de se aproximar de alguém, de cumprimentá-lo, era realmente harmoniosa, de uma grande unidade de estilo, se isto se pode dizer. Além disso, um de seus principais objetivos era nos estimular para uma atividade pessoal”. Trecho extraído das *Memórias* de Louis Kelterborn, presente no artigo de Rosa Maria Dias intitulado *O professor Nietzsche*, publicado em AZEREDO, V. D. (org.). *Nietzsche: filosofia e educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

<sup>80</sup> GIACÓIA JÚNIOR, O. *Sobre o tornar-se o que se é*. In: Salles, João Carlos. (Org). *Schopenhauer e o Idealismo Alemão*. 1 ed. Salvador: Quarteto, 2004, v.1.

educador legítimo extirpador de toda escória que permeia o ser e impede o processo de formação de si a caminho de tornar-se o que realmente se é. Pela sua natureza mesma, são eles, os filósofos, os mais aptos ao exercício de trazer à tona os impulsos e aspirações mais fortes e verdadeiras de seus discípulos, aquilo que mais adequadamente corresponde à essência de suas vontades no sentido do que querem atingir e possuir efetivamente:

Encarnação da filosofia, o filósofo pode ser o signo concreto desse amor ideal pelo mais remoto e sublimado: pela casta nudez da verdade. Por essa razão, o *verdadeiro* filósofo é também *verdadeiro* educador, pois ele não proporciona ao discípulo réplicas sem vida de seus membros naturais, próteses artificiosas, nem subterfúgios consoladores. Ao filósofo, como verdadeiro educador, cumpre ser o guia e o promotor daquele que se encontra a caminho para sua mais genuína vocação, para o seu amor mais elevado – em outras palavras, para a justa e completa maturação e florescimento daquele indefeso cerne entrevado, informe, agrilhado e soterrado de entulho, que aspira por desabrochar, por ser libertado e trazido à luz da figuração (GIACÓIA, 2004, p.209).

Frente a esse processo de livrar o indivíduo de todo o entulho que o impede de florescer, uma particularidade em especial merece todo o destaque. Na terceira seção de *Schopenhauer como educador*, Nietzsche apresenta a formulação que, daí em diante, passará a nortear o ensaio e estará por muitas vezes presente em suas concepções filosóficas vindouras: a importância que o exemplo de vida autêntica, filosófica, pode ter na formação dos jovens e na constituição de uma cultura forte. Nas palavras de Nietzsche:

É, para mim, tanto mais relevante um filósofo quanto mais ele está em condições de servir de exemplo. Que ele possa, através do seu exemplo, arrastar consigo povos inteiros é coisa que não há qualquer dúvida. (...) Mas o exemplo deve ser dado mediante a vida real (visível) e não somente através de livros, ou seja, da maneira como ensinavam os filósofos gregos, pela expressão do rosto, pelas atitudes, pela vestimenta, pelo regime alimentar e costumes, mais do que pelas palavras ou pela escrita (NIETZSCHE, 2001a, p.39-40).

A condição de exemplo moral é, como podemos constatar, algo de grande relevância para Nietzsche, que se refere constantemente a essa questão adotando as mais variadas

estratégias de abordagem, com a intenção de que estas possam contribuir no sentido de uma valorização e atenção para a relevância do assunto. Uma das estratégias que merecem destaque, exatamente por revelar o grau de envolvimento do filósofo com a questão, é aquela que consiste em, para falar de si mesmo, referir-se àquelas personalidades que, para ele, se apresentaram como exemplares, quais sejam, aquelas que contribuíram, através do seu exemplo de vida, seja ele prático ou intelectual, para a formação da personalidade do próprio filósofo. Quando se coloca a falar de si através das “máscaras” daqueles que lhe serviram de modelo, como é o caso, por exemplo, de Schopenhauer, Nietzsche alude à influência que esses modelos morais tiveram em seu pensamento e em sua vida, bem como o caráter íntimo e necessário impregnado ao papel desempenhado por eles, tanto no desenvolvimento da personalidade, quanto na afirmação de sua imprescindibilidade para a vida.

Porém, deve-se considerar que de nenhuma forma Nietzsche define a possibilidade de relacionar-se com o modelo/exemplo segundo a lógica da imitação, ou seja, de procurar ser aquilo que o modelo é ou foi, deixando de valer somente como inspiração. Isso se deve principalmente a duas razões principais: a primeira, simplesmente por não fazer sentido falar em imitação quando se entende que as condições que contribuíram para que a grandeza fosse possível em um dado momento histórico jamais podem ser recriadas. Mesmo que certas condições que obtiveram sucesso no passado possam ser retomadas no presente ou idealizadas para o futuro, ainda assim elas são únicas e irrecuperáveis, e somente faz sentido retomá-las sob a ótica de uma reapropriação ou adaptação ao contexto atual. A segunda razão é que se levarmos em conta que o primeiro objetivo de Nietzsche é que o indivíduo torne-se aquilo que ele é, ou seja, algo absolutamente único, raro, que não tem precedente ou sucessor, então o mecanismo da imitação não pode ser aquilo que o filósofo tem em mente ao referir-se à exemplaridade, tal como o faz em casos como o de Schopenhauer, ou mesmo de Montaigne. Neste sentido, somente faria sentido entendermos que Nietzsche propõe um outro modo de se



relacionar com a noção de modelo ou exemplo. Esse modo não estabelece relação com a noção de imitação, mas muito mais como emulação: o modelo ou exemplo deve despertar no indivíduo o desejo de ultrapassar tudo aquilo que o limita, que o torna um produto de seu tempo, de sua época, dos costumes, da tradição, em uma palavra, que o torna prisioneiro do inautêntico. O modelo deve ser aquele capaz de ensinar que isso é possível, ao passo que, em muitas das vezes, inclui o agente em um regime agônico, na medida em que transmite a possibilidade de ultrapassar ou superar o próprio modelo que ele representa, tal como outrora deu-se entre os gregos, onde a competição, a disputa, não possuíam em si um sentido negativo, mas sim motivador e inspirador, algo visto como uma possibilidade saudável e estimulante a caminho da superação de limites e da busca por excelência.

Nas páginas finais de sua segunda *Extemporânea*, “*Da utilidade e desvantagem da história pra a vida*”, escrita entre 1873 e 1874 – mesma época que *Schopenhauer como educador* – Nietzsche refere-se à capacidade plástica dos gregos em tomar dos modelos do passado somente aquilo que lhes aperfeiçoava e era útil à vida:

Houve séculos nos quais os gregos se encontravam expostos a um perigo semelhante ao que hoje nos acerca, a saber: o de perecer pela inundação do estranho e do passado, pela história. Nunca viveram em orgulhosa inacessibilidade: sua formação (*Bildung*) foi durante muito tempo um caos de formas estrangeiras, semíticas, babilônicas, lídias, egípcias; e sua religião uma verdadeira luta de deuses de todo Oriente. Mais ou menos como agora se passa com a formação alemã e sua religião: um caos de estrangeirismo e de passado. No entanto, a cultura helênica não se converteu em um mero agregado de coisas dispersas (...) Os gregos aprenderam, pouco a pouco, a *organizar o caos*, de modo que, refletindo sobre suas autênticas necessidades e sobre si mesmos (...) conseguiram evitar suas pseudonecessidades. Desse modo, tomaram posse de si mesmos. Não permaneceram muito tempo sendo os herdeiros oprimidos e imitadores de todo o Oriente, mas através de uma árdua luta consigo mesmos, por meio da interpretação prática dessa máxima, puderam também enriquecer e acrescentar ao tesouro herdado, a ponto de tornarem-se também precursores e modelos de todas as civilizações posteriores (NIETZSCHE, 2010, p. 138-139).

É a capacidade plástica dos gregos em tomar para si somente o “necessário”, em comum com a postura de refletir sobre si mesmos, de modo a não simplesmente imitar ou copiar aquelas influências e exemplos que atuaram sobre eles em um dado momento histórico, mas configurando tais influências dentro de uma lógica de emulação e superação, que Nietzsche alude em sua apreciação. Em continuação a esse fragmento, concluindo a sua segunda *Extemporânea*, o filósofo fornece uma alegoria para cada um de nós enquanto indivíduo:

O indivíduo há de organizar o caos que leva em si, refletindo e ponderando sobre suas legítimas necessidades. Sua honestidade, seu caráter verídico e competente tem de se opor em algum momento contra a atitude de sempre e somente imitar, copiar e reproduzir. Chegará então a compreender que a cultura pode ser algo muito diferente do que uma simples *decoração da vida*, ou seja, no fundo, sempre esse contínuo fingimento e hipocrisia. Pois, todo adorno oculta o que se adorna. Deste modo, se revelará o conceito grego de cultura (...), a saber, que a cultura é uma *physis* [natureza] nova e aperfeiçoada, sem interior nem exterior, sem fingimento nem convencionalismo, a cultura como harmonia entre vida, pensamento, aparência e vontade. Assim aprenderá por experiência própria que aquilo que permitiu aos gregos a vitória sobre as outras culturas foi a força superior de sua natureza *moral*, e que todo aumento de veracidade promove também a exigência que prepara a *verdadeira* formação (NIETZSCHE, 2010, p. 139-140).

Quando Nietzsche põe-se a relatar sua própria experiência de formação dizendo que por muito tempo buscou um verdadeiro mestre que lhe dispensasse o esforço de se auto-educar, que se orientasse pela máxima que prescreve a educação autêntica como sinônimo de uma atividade constante de construção de si mesmo e que, com isso, fosse capaz de lhe indicar as melhores diretrizes para dirigir sua vida, aquilo que mais lhe convinha, um autêntico filósofo ao qual ele pudesse obedecer e confiar mais do que em si mesmo, Nietzsche não está fazendo menção a uma postura comodista de alguém que somente pretende receber, imitar e reproduzir as ações, ensinamentos e resoluções de um tal mestre, mas, muito além disso, esse mestre deveria possuir sua significação somente enquanto engendrador, liberador de toda a escória de preguiça e covardia que impede o indivíduo de tomar o seu próprio caminho e

traçá-lo por si mesmo. Além disso, Nietzsche não se refere a um mestre que tivesse preferência por qualquer das duas tendências pedagógicas vigentes à época: de um lado, uma tendência que exigia que o educador investisse seus esforços em reconhecer os dotes mais sobressalentes de seus discípulos, desconsiderando aqueles menos exuberantes, para depois concentrar todas as energias nesse ponto, afim de levar essa única virtude à maturidade. De outro lado, ao contrário, a máxima que entendia o dever do mestre de tirar proveito de todas as forças existentes, fomentando-as e colocando-as em relação harmoniosa, mas com o prejuízo de ter de abandonar o foco naquela virtude de maior aptidão. Ambas as máximas educacionais não atendem à expectativa de Nietzsche como metodologias a serem adotadas pelo educador que ele outrora sonhava e desejava encontrar, uma vez que tal mestre não se contentaria somente em descobrir a força central do seu discípulo, mas também saberia impedir que ela prevalecesse e exercesse uma influência destrutiva em relação a todas as outras virtudes<sup>81</sup>.

Na tarefa educativa do mestre que Nietzsche desejava encontrar, as duas máximas predominantes da educação não necessariamente deveriam incorrer em contradição, pois é exatamente naqueles indivíduos sujeitos a talentos múltiplos e fortes, que concorrem entre si e

---

<sup>81</sup> No artigo “*Nietzsche e a educação de si: Schopenhauer como modelo da educação para a totalidade*”, Luzia Gontijo Rodrigues nos contempla de forma lúcida e pertinente com algumas informações colhidas em períodos distintos da vida intelectual de Nietzsche e que, até certo ponto, podem funcionar como contraponto a essa questão. Num dado momento do artigo, a autora nos fala acerca da formação que Nietzsche tivera, tal como ele próprio descreve em sua autobiografia intitulada “*Minha vida*”, principalmente se referindo à época de seu ingresso em Pforta, aos quatorze anos. Segundo a autora, já nessa época, Nietzsche possuía plena consciência de suas habilidades e possibilidades, mas apresentava uma forte inclinação a um saber poligráfico, uma inclinação que ele próprio percebia mais como algo prejudicial do que benéfico, pois tal amplitude de possibilidades lhe causava certo desnorreamento e, por isso, clamava por limites e manifestava interesse numa educação que pudesse lhe orientar na condução de um único e profundo saber, em dissonância a tantas inclinações. No fragmento póstumo 14 [161], da primavera de 1888, Nietzsche fala sobre a importância, na formação de jovens, de uma educação rígida guiada por uma disciplina mestra, que tornasse viável ao indivíduo a construção do seu próprio caminho, visando o aprimoramento de uma virtude singular, embora ainda mantenha a opinião de que a divisão das disciplinas em disciplinas do corpo (razão) e disciplinas do espírito é algo inapropriado e funesto. Procuraremos manter-nos atentos a essas valiosas informações, mas sempre com o cuidado de não perder o fio condutor do raciocínio de Nietzsche na *Terceira Extemporânea* que, diga-se de passagem, pouco dialoga com esses eventuais desdobramentos. Vale dizer ainda que, embora Nietzsche faça alguns apontamentos positivos em relação a essa conduta pedagógica, isso não seria motivo suficiente para afirmarmos que se trata de uma defesa deste modelo, mas, tal como acreditamos, parece tratar-se de uma descrição de êxito desse método a nível pessoal, referindo-se a sua própria formação. Cf. RODRIGUES, L. G. *Nietzsche e a educação de si: Schopenhauer como modelo da educação para a totalidade*. In: Salles, João Carlos. (Org.). *Schopenhauer e o Idealismo Alemão*. 1 ed. Salvador: Quarteto, 2004, v. 1, p. 150-153.

combatem pela prevalência, que pode ocorrer os mais belos frutos e conformações oriundas de um tal conflito de faculdades. “É do máximo tensionamento conjunto das cordas que se obtêm as tonalidades sonoras mais refinadas, assim como é o arco maximamente retesado entre os dois polos extremos que permite ambicionar e lançar a flecha para os alvos mais difíceis e remotos”<sup>82</sup>. Assim, a tarefa educacional do mestre filósofo deveria consistir não somente em descobrir a virtude central, mas impedir que esta atuasse de forma degenerativa sobre as outras forças, “conformando e transformando o homem como um todo num sistema solar e planetário vivo e móvel, reconhecendo a lei de sua mecânica superior”<sup>83</sup>. É a partir dessa disposição de cultivo e cuidado que se revelará o verdadeiro educador e, dessa forma, ele poderá favorecer os frutos daquela lei mecânica superior da constelação viva, dando seguimento àquela primeira tarefa subjetiva de conformação de si mesmo.

Mas, aos olhos de Nietzsche, esse educador faltava-lhe e ainda que fosse preciso percorrer todas as instituições de ensino da Alemanha não se encontraria nenhum sinal dessa personalidade. Isto devido principalmente à maneira como o homem moderno tem se dedicado exaustivamente aos resultados científicos; o que só revela, no fundo, como pensam e dedicam-se mais à ciência do que à humanidade.

O homem moderno é, conseqüentemente, *um homem* “diverso” e “caótico”: porque acumula todos os modos de saberes sem distinção, ele se caracteriza, como é retomado várias vezes nas *Extemporâneas* por uma “acumulação grotesca”, uma “mistura caótica de todos os estilos”. Essa diversidade permanece caótica, sem unidade, precisamente porque ela nunca é, propriamente falando, assimilada, por não ser articulada a alguma preocupação vital (DENAT, 2011, p.247).

Dentro dessa lógica, é cada vez mais difícil encontrar educadores e instituições de ensino competentes na tarefa de fazer de um indivíduo um exemplar humano fidedigno mediante a educação. A causa desse fenômeno é muito clara para Nietzsche. Consiste no fato de termos, aos poucos, abandonado nossos modelos morais, “as figuras celebres capazes de

<sup>82</sup> GIACÓIA JÚNIOR, 2004, P.210.

<sup>83</sup> NIETZSCHE, 2001a, p.31.

representar e encarnar nesta época a moral criadora”, bem como toda a reflexão a esse respeito. O que resta de moralidade a essa época não passa de capital herdado dos nossos ancestrais, uma vez que nada mais se produziu nesse âmbito, nada de novo e autêntico nem mesmo no nível da reflexão. Conclui Nietzsche:

Chegamos assim a uma situação em que nossos mestres e instituições de ensino ou prescindem de toda educação moral, ou saem do passo com formalismos vazios: a palavra virtude, que já nada diz a mestre nem a discípulo, não passa agora de um termo desfigurado que suscita somente o riso. E ainda pior quando, ao invés do sorriso irônico, o que entra em jogo é a hipocrisia (NIETZSCHE, 2001a, p.33).

Tendo em vista a letargia e o cinismo que pairam sobre o homem moderno, a falta de confiança que o assola, o descontentamento em relação a si mesmo, a ausência de motivação perante a cultura, enfim, todas essas e outras características que o torna incapaz de ser para os outros (em especial para os jovens) guia e exemplo moral – reservando o destaque para aquelas personalidades mais notáveis que, à época de Nietzsche, dominam as instituições de ensino encarnados na figura de mestres educadores –; tudo isso leva Nietzsche a pensar que nunca antes se necessitou tanto de educadores morais, de mestres capazes de educar não somente por conteúdos, mas acima disso, através do próprio exemplo que se pode dar enquanto homem, que se encontra preconizado em seus pensamentos, desejos e, sobretudo, suas ações. Por essa razão, o filósofo tenciona por uma prescrição do novo modelo de homem que deveria assumir as rédeas da cultura, os fins futuros da humanidade, representando o elemento moderno e necessário à sociedade. Faz isso através de uma apropriação da visão filosófica do ser humano presente no pensamento daqueles três pensadores que, de acordo com Nietzsche, representariam, nesse momento, os arautos da modernidade, que são Rousseau, Goethe e Schopenhauer<sup>84</sup>.

---

<sup>84</sup> Ao contrapor o conceito de homem presente no pensamento desses três pensadores, poderíamos, em certa medida, ousar dizer que o homem superior que surgiria a partir da unificação desses três modelos representaria já, senão o conceito embrionário, ao menos a base estrutural da idéia de *super-homem*, como o autor irá propor mais tarde em seu *Zarathustra*. No quarto capítulo de *Schopenhauer como educador*, Nietzsche irá defender a

De acordo com Nietzsche, nossa época erigiu três “imagens” do homem dos quais nós, os modernos, servimo-nos e continuaremos ainda a nos servir por muito tempo e de onde extrairemos o “impulso capaz de transfigurar nossas próprias vidas”. São essas, exatamente: o “homem de Rousseau”, o “homem de Goethe” e, finalmente, o “homem de Schopenhauer” que, nesse momento e para os propósitos pedagógicos pretendidos, é exaltado por Nietzsche em detrimento dos outros, exatamente por identificar nesse tipo de homem a antítese dos dois precedentes e, por isso, o grande modelo para a cultura. Do primeiro, o homem de Rousseau, Nietzsche diz ser esse o tipo sentimental por excelência, o que mais se prende a fortes emoções e que por isso produz efeito mais popular. É da força natural desse tipo de homem que tem origem, por exemplo, as grandes e violentas revoluções, o ímpeto combativo dos revolucionários que arrastam consigo o juízo de que “somente a natureza é boa, somente o homem natural é humano”<sup>85</sup>. É um homem de ação, não resta dúvida, mas seu agir configura-se, principalmente, como explosão furiosa, por vezes irracional, a favor de todos e a duros golpes, esse tipo de homem trás no peito o sentimento de guardião da humanidade. Com a missão de fazer renascer no homem os seus impulsos mais naturais, de trazê-lo novamente para perto da natureza criadora e selvagem, ele não alimenta uma preocupação direta com a elevação do homem enquanto homem, pois aqui a atenção está voltada com mais perspicácia para a espécie. A favor dessa causa, aqueles que conformam o seu ser de acordo com as disposições desse tipo de homem pretendem ir além de si mesmos, mas sempre em adequação

---

ideia de que o objetivo último e o sentido verdadeiro da vida está em preparar-se para uma completa transformação do ser. Em suas próprias palavras, podemos ler: “há uma maneira de negar e destruir que não é senão a expressão efetiva desse poderoso desejo de santificação e salvação, da qual Schopenhauer foi para nós, o primeiro a converter em doutrina filosófica, secularizando-a e desenvolvendo o seu ensinamento como homem verdadeiramente identificado com esse mundo, como homem verdadeiramente intramundano. Toda existência que pode ser negada merece também ser negada; e ser verídico significa crer em uma existência que não pode ser em absoluto negada, que é ela mesma verdadeira e sem mentira. É por isso que o homem veraz percebe o sentido de sua atividade como um sentido metafísico, explicável segundo as leis de uma outra vida, uma vida diferente da que se leva e muito mais elevada, com a qual caberia assentir integralmente, ainda que tudo que faça pareça destinado a destruir e a aniquilar as leis da vida atual”. NIETZSCHE, 2001, p.62-63.

<sup>85</sup> NIETZSCHE, 2001a, p.60.

a causas sociais, sedentos por resgatar essa natureza perdida que, no fundo, pela sua vontade inveterada de igualdade, revela-se como anti-natureza<sup>86</sup>.

Contrário ao homem de Rousseau, o homem de Goethe destaca-se como sedativo àquelas emoções fortes. Averso à ação, desfavorável a toda manifestação violenta, este é o homem dotado de uma natureza contemplativa e sensibilidade refinada; ele é o espectador de grande estilo, apreciador das artes e conhecedor das ciências. Se ele não se desgasta até definhar é devido a esse seu envolvimento com domínios verdadeiramente grandes e memoráveis da vida e da natureza. Ele sente a vida, sofre, alegra-se e emociona-se com ela, mas em seu interior o que prevalece é o ímpeto do grande espectador que, diante do devir da vida, somente observa e, ainda que seja dotado de uma apurada sensibilidade, prefere se conformar e não dar cabo a nenhuma interferência interativa. Feito apenas para um número pequeno de indivíduos e não compreendido pela massa, é o exemplo de homem conservador por excelência e, por isso, o que mais incorre no risco de se degenerar em filisteu.

Por último, o homem de Schopenhauer, filosófico por natureza, afirmador da vida autêntica e trágica, é o homem de ação, sobretudo, de ação para consigo mesmo, que se irrita verdadeiramente e nos encoraja na medida em que “assume o sofrimento voluntário da veracidade”<sup>87</sup>, servindo-se deste sofrimento para flagelar sua vontade e preparar a total transformação do seu ser, que é o que, para Nietzsche, constitui o objetivo e sentido genuínos da vida.

Schopenhauer é, na opinião de Nietzsche, (...) um filósofo cuja filosofia faz agir e não se conformar, autor de um ensinamento que transmite não somente a sua grande riqueza interior, mas sobretudo opera como um estímulo para a ação: é nisso que ele é ‘ímpar’, é nisso que ele é ‘libertador’ (SOBRINHO, 2003, p.16).

O homem de Schopenhauer é aquele que sente a vida verdadeiramente, mas não conformado com isso, utiliza-se do seu ímpeto à veracidade para vislumbrar transformações

---

<sup>86</sup> SOBRINHO, 2003, P.19.

<sup>87</sup> NIETZSCHE, 2001a, p.62.

superiores em seu ser, dirigindo-se do estado meramente sensível, onde a atitude de sentir a vida comunga com o fato de conformar-se com ela e aceitar o seu devir, para a condição daquele que se incomoda, inclui-se e participa dos seus desdobramentos, assumindo uma condição cooperativa na construção ativa desse devir; condição comum a qualquer existência heróica. Este homem, inconformado com sua condição, ouve a exortação interior que o coloca sempre a buscar por mais elevação e perfeição, fato que por si só já se encontra nos limites do primeiro movimento da educação, qual seja, o de decidir por ser si mesmo, de agir tanto em relação a si mesmo quanto em relação à cultura. Através de seu exemplo, em sua tarefa de uma educação filosófica, Schopenhauer conseguiu evitar os dois maiores perigos que ameaçam a educação: a submissão da cultura às forças dominantes (Estado, mercado) e a concessão à erudição científica altamente especializada. De acordo com a avaliação de Nietzsche, esse é o principal mérito de Schopenhauer e através dele ergue-se o seu modelo de educador.

É dessa maneira, seguindo esses princípios, que Schopenhauer diferencia-se dos seus contemporâneos “profanos e seculares”: os eruditos, jornalistas e professores universitários. Ele representa o tipo ideal do mestre filosófico, do homem de ação e, dessa forma, serve de exemplo. Schopenhauer pertenceu à classe dos homens superiores, aqueles que a muito se libertaram de toda animalidade (os artistas, santos e filósofos), para quem o “pensar e agir de maneira composta e convergente, alimentando o pensamento na ação e vice-versa é a condição básica para dotar de consistência moral uma filosofia”<sup>88</sup>.

Em vista a isso, Nietzsche enaltece o significado do homem Schopenhauer e de como ele pôde perpetuar o seu exemplo mesmo inserido numa época dominada pelo rigor científico e de grande estagnação perante a cultura. Ainda que tenha sido ouvido, lido e percebido somente por muito poucos, Nietzsche enquadra Schopenhauer na classe dos espíritos livres,

---

<sup>88</sup> PIMENTA, 2006, p.50.



daqueles que alcançaram um grau de autonomia e emancipação em relação a si mesmos que pode com facilidade ser percebido em cada olhar e gesto do rosto, em cada atitude e palavra. Numa época em que vigora o princípio do rebanho de não se voltar ou se manifestar contra nenhuma ordem estabelecida, mas somente receber e aceitar por covardia e preguiça aquilo que lhe é mais cômodo, o gênio de Schopenhauer soube fazer valer sua razão trazendo à luz a ordem superior e a verdade que vivia dentro de si, que em nada mais viria a consistir senão em sua própria filosofia<sup>89</sup>. Nesse sentido, pode-se dizer que Schopenhauer não representa somente um exemplo de personalidade potencializadora na tarefa de construção da cultura, mas, também, um exemplo de filosofia, da filosofia pura, superior, livre, independente e desligada das influências e mandos do poder.

## 2.5. Exemplaridade e estilo

Em toda sua obra de juventude, contam-se poucas as vezes em que Nietzsche compara positivamente o exemplo de Schopenhauer ao de outras personalidades – aquelas das quais o filósofo aproxima e qualifica ao lado de Schopenhauer, em equivalência com sua capacidade em servir de modelo. Um desses raros momentos aparece na segunda seção de *Schopenhauer como educador*. Enquanto denunciava a ausência de bons e verdadeiros escritores em sua época, vemos Nietzsche dizer acerca de um pensador que, pela honestidade e originalidade em sua escrita, está situado no mesmo nível, senão em um nível mais elevado do que aquele ocupado por seu velho mestre: Montaigne. Nietzsche refere-se a Montaigne dizendo que o

---

<sup>89</sup> Nietzsche diz que a filosofia de Schopenhauer não se fundamenta sob e nem tem por objetivo qualquer grande sistema filosófico, mas consiste de uma filosofia que somente toma por base ele próprio, unicamente do indivíduo para consigo mesmo, feita para si mesmo e que fala somente de si, buscando obter conhecimento da própria miséria e de suas necessidades, dos seus limites, para, com isso, aprender os antídotos e consolações. Segundo Nietzsche, a filosofia de Schopenhauer presta testemunho de que nem a riqueza, as honrarias ou o saber podem livrar o indivíduo do desconsolo da falta de valor da existência, pois essas aspirações só podem possuir algum sentido se dominadas por um objetivo mais elevado e transfigurador, qual seja, adquirir poder para, através dele, vir em auxílio da natureza no intuito de corrigir suas loucuras e inépcias. Cf. NIETZSCHE, 2001a, p.46-47.

simples fato de um tal homem ter escrito aumentava em muito a alegria de viver e que, através de sua leitura, o mundo se lhe revelava mais propício<sup>90</sup>. Em contrapartida, são recorrentes as qualificações feitas por Nietzsche a outras individualidades que, em sua disposição de caráter, revelam-se opostas aos atributos exemplares comuns a Schopenhauer. Numa dessas referências, Nietzsche lembra Kant e a forma como esse filósofo viveu e influenciou através do seu modelo: enquanto Schopenhauer corresponderia à imagem de um “filósofo que teve poucas relações com a classe dos doutos e que vivenciou profundamente sua filosofia”, Kant figura, nesse contexto, como o exemplo austero do “professor universitário, que cumpre seu papel acadêmico-burocrático”<sup>91</sup>.

Kant viveu sempre atrelado à universidade, se submeteu aos governantes, conservou a aparência de uma fé religiosa, suportou viver entre colegas e estudantes. Nada mais natural, portanto, que o seu exemplo tenha produzido catedráticos de universidade e uma filosofia de catedráticos. Schopenhauer, ao contrário, possuiu pouco em comum com a casta de sábios, esteve distante disso, aspirou manter-se independente da sociedade e do Estado – este é o seu exemplo, o modelo que oferece – para começar pelo que aí há de mais aparente (NIETZSCHE, 2001a, p.40).

Diante disso, alguns poderiam até dizer que houve uma ruptura ou mudança no posicionamento de Nietzsche em relação ao seu ponto de vista apresentado anteriormente em *O nascimento da tragédia*, quando se referia a Kant como um filósofo próximo a Schopenhauer, reivindicado como autoridade intelectual. Poderiam ainda pensar este episódio como uma manifestação expressa de mais um dos rompimentos de Nietzsche, tal como se deu posteriormente com Wagner e com o próprio Schopenhauer. Porém, um olhar atento para essa questão mostra que não se trata de uma mudança de posição por parte de Nietzsche, mas antes, de uma distinção contextual. Em *O nascimento da tragédia*, a importância tanto de Kant quanto de Schopenhauer é de natureza teórica. Nietzsche refere-se a Kant sob a perspectiva do significado da *doutrina* kantiana, do criticismo, da filosofia crítica enquanto

---

<sup>90</sup> Cf. NIETZSCHE, 2001a, p.37.

<sup>91</sup> PASCHOAL, 2011, p.52.

possibilidade de limite ao conhecimento teórico e não propriamente à personalidade de Kant discernida através da sua filosofia. Já em *Schopenhauer como educador*, o que está em jogo é exatamente essa última questão, ou seja, o que Kant representa enquanto “forma de vida filosófica”.

Para Nietzsche, já nesse momento, a diferenciação entre *doutrina* e *exemplaridade* é bastante clara. Enquanto que a exemplaridade está ligada diretamente com o significado e relevância da personalidade, a doutrina tem a ver com o significado e importância das teses, o que permite, inclusive, que se demonstre simpatia com as teses enquanto se recusa a personalidade que está por detrás delas e vice versa.

Porém, tanto no caso de Kant quanto de Schopenhauer e Montaigne, o que de fato interessa ressaltar é: diferente da forma como se estabeleceu, por exemplo, a relação entre Nietzsche e Wagner<sup>92</sup>, importa notar que a via de contato de Nietzsche com tais personalidades foi exclusivamente por meio das obras, tendo em vista que ele não conviveu nem sequer conheceu esses indivíduos pessoalmente. No tocante a Schopenhauer, a experiência que Nietzsche narra do filósofo como mestre e educador é, antes de tudo, uma experiência literária. Essa tese é corroborada na segunda seção da terceira *Extemporânea*, com o relato de Nietzsche acerca do seu encontro (através da escrita) com Schopenhauer e o poder de sedução que a obra do mestre exerceu sobre ele<sup>93</sup>. Nietzsche revela que quando leu Schopenhauer confiou inteiramente nele, na honestidade do seu texto, do seu estilo, e é exatamente através desse estilo, do modo como Schopenhauer comunica-se que, segundo Nietzsche, expressa-se a sua personalidade, na qual se agrega o valor de modelo, de exemplo,

---

<sup>92</sup> No caso de Richard Wagner, sabemos que Nietzsche gozou de um intenso convívio e íntima amizade, (estendida também à sua esposa, Cosima Wagner, com que Nietzsche, inclusive, era correspondente) a ponto do filósofo dedicar a sua primeira obra, *O nascimento da tragédia*, em homenagem ao músico que, à época, significava para Nietzsche não somente como o amigo mais íntimo, mas também como uma esperança transfigurada do gênio renovador do espírito e da cultura alemã. Para detalhes sobre a relação de Nietzsche e Wagner, ver: JANZ, C. P. *Friedrich Nietzsche: Los diez años de Basilea 1869/1879*. Madrid: Alianza Editorial, 1981. 2 v. E também: HALÉVY, D. *Nietzsche: uma biografia*. Trad. Roberto Cortes de Lacerda e Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

<sup>93</sup> Na ocasião, a obra schopenhaueriana era *O mundo como vontade e como representação*, adquirida por Nietzsche em um antiquário, quando ainda era estudante de filologia clássica na universidade de Leipzig.

e não diretamente por meio do conteúdo de sua filosofia. Aqui, o mote principal passa a ser, portanto, a personalidade do filósofo, o modo como ela deve estar presente na sua filosofia, na maneira de se comunicar com o leitor. Sua retórica deve funcionar não somente como ferramenta para exposição de suas ideias e teses, mas, sobretudo, como expressão de sua personalidade.

Já de saída, devemos esclarecer que essa noção de “personalidade” não possui, em Nietzsche, um vínculo direto com a concepção de “identidade pessoal” ou de indivíduo biograficamente identificável. A forma pela qual Nietzsche entende “personalidade”, pelo menos no contexto do nosso debate, possui um significado que é de ordem literária ou teatral, pois está muito mais relacionada com a noção de tipo, de traços típicos, de persona, do que propriamente com as reais motivações psicológicas que configuram o indivíduo. O que de fato interessa a Nietzsche nesse momento é conferir visibilidade ao processo de composição de um modelo ou tipo exemplar e sua principal apreciação em relação ao estilo está ligada exatamente à sua capacidade em configurar tipos que sirvam aos propósitos da cultura e que representem formas exemplares de vida e não propriamente de dar conta da complexidade psicológica dos grandes homens.

Segundo Lopes (2006), diante da dificuldade de caracterizar um estilo, restaria recorrer a uma compreensão intuitiva do termo. Nesse sentido, o estilo seria o aspecto determinante da presença do autor na obra; uma das principais vias que possibilitaria ao leitor, através da obra, acessar certos traços da personalidade do autor. O intérprete ainda acrescenta que a ideia de possibilidade de acesso à personalidade do autor através do seu estilo é algo bastante valorizado por Nietzsche, mas que somente pode ser devidamente compreendida em associação à sua consideração de que filosofia é, antes de tudo, um exercício eminentemente pessoal, tese reforçada por Nietzsche no famoso parágrafo 6 de *Além de Bem e Mal*, onde ele diz que toda grande filosofia é, na verdade, a “confissão pessoal de seu autor”, pois no

filósofo “absolutamente nada é impessoal” (2005, p.12). Esta é uma noção de fortes implicações para Nietzsche, pois “esta convicção atravessa toda a sua obra e orienta não só a sua escrita filosófica mas também o modo como ele lê e aprecia os filósofos da tradição” (LOPES, p.105). Como sugere o autor, Nietzsche é um filósofo que se relaciona intensamente com a dimensão expressiva da linguagem filosófica, a ponto de também orientar a sua escrita com base nessa convicção. Para Nietzsche, a única coisa que permanece irrefutável do ponto de vista do conjunto de proposições que a tradição confere a um dado autor é exatamente a sua personalidade.

No mesmo sentido, porém com uma nuance ainda mais apurada, Meléndez (2006)<sup>94</sup> apresenta outra interpretação acerca da relevância expressiva do estilo para Nietzsche, ao passo em que reforça a tese de que a filosofia seria, na concepção de Nietzsche, uma tarefa fundamentalmente pessoal. Ele adota uma sintética definição em que estilo é compreendido como “a forma individual como o autor dá expressão linguística a sua particular visão de mundo”<sup>95</sup>. Para Meléndez, “homem” e “estilo” são, em Nietzsche, conceitos confluentes, intrinsecamente conectados, fato que faz eco à conhecida sentença “o estilo é o homem”. Como prova disso, argumenta que, enquanto intérprete, deve-se considerar o que Nietzsche disse acerca dos grandes filósofos da tradição, ou seja, que neles a “filosofia emerge do mais ‘pessoal’: de seu corpo e, mais concretamente, da saúde ou da enfermidade do mesmo”<sup>96</sup>. Já enquanto autor – referindo-se à personalidade presente nos textos do próprio Nietzsche –

---

<sup>94</sup> O artigo em questão é “*Homem e estilo em Nietzsche*”, publicado primeiramente em *Cadernos Nietzsche*, n.11, 2001, p. 13-39. Tradução de Sandro Kobol Fornazari. Também presente na coletânea de artigos intitulada *Nietzsche abaixo do Equador - a recepção na América do Sul*, 2006, p. 39-64. Organizado por Scarlett Marton.

<sup>95</sup> MELÉNDEZ, 2006, p. 44.

<sup>96</sup> Meléndez destaca que o próprio Nietzsche não se eximiu desse pensamento que relaciona filosofia e corpo, citando o que ele indica acerca dessa conexão no prólogo à *Gaia Ciência*: “Um filósofo que passou por muitas saúdes e que sempre passa denovo por elas, também atravessou outras tantas filosofias: nem *pode* ele fazer de outro modo, senão transpor cada vez seu estado para a forma e distância mais espirituais – essa arte de transfiguração é justamente filosofia. Nós filósofos não temos a liberdade de separar entre alma e corpo (...) e menos ainda temos a liberdade de separar entre alma e espírito. Não somos rãs pensantes, nem aparelhos de objetivação e máquinas registradoras com vísceras congeladas – temos constantemente de parir nossos pensamentos de nossa dor e maternalmente transmitir-lhes tudo o que temos em nós de sangue, coração, fogo, prazer, paixão, tormento, consciência, destino, fatalidade” (Prólogo, §3).

Meléndez lembra o questionamento do prólogo de *Ecce Homo*<sup>97</sup>, onde, procurando dizer acerca do “quem sou eu?”, Nietzsche sugere como resposta que “Na verdade já se deveria sabê-lo, pois não deixei de ‘dar testemunho’ de mim”. Esse “testemunho”, como dá-se a entender, não estaria impresso em outra coisa senão em suas obras<sup>98</sup>.

Nietzsche não pode estar se referindo aqui a outra coisa que a seus escritos previamente publicados. Parece então estar convidando a que de início desfaçamos, para seu caso, a habitual distinção entre o pensador e o homem, o autor e a pessoa. Quem é Nietzsche? Sua resposta pareceria ser: “Eis (já) ali as obras, eis ali o homem”. Ainda mais, Nietzsche destaca que tal evidência *poderia*, em princípio, já ter sido suficiente testemunho de si (MELÉNDEZ, 2006, p. 40).

O autor procura corroborar esse argumento a partir da sua concepção de que, no que tange aos textos de Nietzsche, esta confluência entre o homem e o estilo é de tal força que seria, por exemplo, de um ponto de vista prático, impossível parafraseá-lo sem que haja algum prejuízo no verdadeiro sentido do seu texto original:

Toda paráfrase e exegese do pensamento de Nietzsche, toda apresentação de sua obra, por informada, ajustada e lúcida que se a considere, deixará obrigatoriamente algo fundamental de fora, talvez o fundamental. Estará inevitavelmente compelida a deixar o inconfundível de seu estilo de fora e, com isso, precisamente o homem. No caso de Nietzsche, ignorar-se-ia o homem cuja “mais difícil exigência” demanda [...] que se saiba quem é. Não há, pois, no que corresponde ao estilo e ao homem, lugar para intermediários, intérpretes, apresentadores, enfim, para pessoas interpostas (entre o autor e seus leitores). Pode ser que a outros autores se possa chegar a conhecer de ouvido (ainda que também isso se possa colocar em dúvida). Se se quer conhecer *Nietzsche* há de se o ler diretamente. Assim, esta alusão ao estilo oferece um convite a sua leitura sem intermediários (MELÉNDEZ, 2006, p.46).

---

<sup>97</sup> 2004, p. 17.

<sup>98</sup> Numa nota de página do seu artigo, o autor nos contempla com uma interpretação deveras interessante acerca de uma passagem presente no §1 de *Ecce Homo*, “Por que escrevo tão bons livros”, que parece indicar o contrário do que se vem defendendo. A passagem é: “uma coisa sou eu, outra são meus escritos”. Sobre esse propósito, Meléndez assume a seguinte posição: “Não creio que esta oração deve ser entendida como dizendo: uma coisa sou eu e outra coisa  *muito diferente* são meus escritos. Uma tradução mais literal do texto alemão é: “um sou eu, outro são meus escritos” (*Das Eine bin ich, das Andere sind meine Schriften*). No contexto do que Nietzsche se propôs a fazer em *Ecce Homo* (uma apresentação ou relato de si mesmo) esta oração deve significar que seus escritos são (a outra) parte *complementar* do que é sua pessoa” (2006, p. 41).

Essa é uma tese em relação à qual Lopes também se posiciona de forma favorável, compreendendo que a resistência à paráfrase é de fato uma das características dos escritos de Nietzsche. Pelo mesmo motivo, considera fundamentalmente correto a constatação de que “toda paráfrase do texto nietzschiano fracassaria por ser incapaz de restituir a força expressiva contida no proferimento autoral”<sup>99</sup>. O autor vai ainda mais longe estendendo essa perda de vitalidade que acomete a reprodução da obra original para o caso específico da tradução, onde a impossibilidade de manter com os detalhes, as nuances, as equivalências conceituais, sonoras e rítmicas, impedem a restituição do sentido original visado pelo autor na obra. Essa perda de vitalidade seria significativa aos olhos de Nietzsche, tendo em conta que o estilo é, para o filósofo, um importante e legítimo meio de acesso à personalidade do autor.

Dito isso, suspendamos por um momento o debate acerca das especificidades da escrita de Nietzsche para retomarmos esse que é o foco de maior interesse à nossa investigação: o argumento do estilo como recurso fundamental na tarefa de revelação da personalidade do autor através da obra. Nesse sentido, uma pergunta seria salutar: sob quais aspectos, ou por qual via seria possível ao leitor identificar a personalidade do autor através do seu texto, do seu estilo? Pareceria-nos por demais apressado uma interpretação que levasse em conta somente os aspectos intuitivos a que o leitor fosse induzido através dos escritos. Nesse caso, prevaleceria o fator psico-emocional e qualquer interpretação que visasse algum conhecimento objetivo acerca do caráter individual do autor estaria, antes, sujeita à apreciação subjetiva. Tal alegação não significa que se pretenda desqualificar ou desautorizar a importância que o elemento sentimental possui para tarefa identificatória. De acordo com Nietzsche, a sensibilidade do leitor é sim uma ferramenta indispensável a essa tarefa, mas desde que ela não exerça uma função exclusiva e isolada. Por outro lado, ainda menos convincente seria a hipótese que credita tão somente ao conhecimento biográfico prévio a

---

<sup>99</sup> LOPES, 2006, p. 102.

responsabilidade por harmonizar as informações acerca da personalidade do autor. Se relembrarmos, por exemplo, da relação de Nietzsche com Schopenhauer, poderíamos dizer que, apesar daquilo que já constatamos, ou seja, que não se trata de um encontro literário de identificação com as teses, mas sim de dar adesão à personalidade que está por detrás das teses<sup>100</sup>, não encontramos dados suficientes que nos permita afirmar algo acerca da hipótese de Nietzsche ter buscado identificação com Schopenhauer a partir de leituras biográficas a seu respeito. “A confiabilidade moral não deve depender de informações biográficas prévias, mas deve ser, como Aristóteles diz na *Arte retórica*, um efeito do próprio discurso” (LOPES, p.100). É a boa interpretação dos enunciados que traz à luz a natureza pessoal daquele que os enuncia. A personalidade do autor deve aparecer através do próprio texto, e não de informações acerca de sua memória e vivências íntimas. Esse sim seria o principal traço qualificativo do estilo para Nietzsche. Contudo, procurando responder à questão inicial, continuamos a acompanhar a interpretação de Lopes que diz acerca da importância dada por Nietzsche a alguns aspectos presentes no texto que autorizariam e possibilitariam ao leitor uma afiguração acerca do caráter do autor:

Nossa hipótese é que haveria em Nietzsche uma ênfase nos elementos residuais, em certos traços aparentemente sem relevância, no fortuito e no acidental, nas escolhas involuntárias, e em certa medida inconscientes, de termos e expressões, na mobilização de metáforas, nos aspectos anedóticos etc. Nietzsche concederia um estatuto privilegiado a estes elementos, como via de acesso ao que ele considera realmente significativo nas obras do passado, ou seja, aqueles traços que permitem visualizar ou mesmo configurar a personalidade dos seus autores (LOPES, 2006, p.106).

Cabe ainda acrescentar que não é uma preocupação de Nietzsche entender *estilo* exclusivamente em sentido formal, ou seja, a nível de formas de comunicação ou gêneros

---

<sup>100</sup> Devemos mencionar que, para Nietzsche, a coerência de uma obra, sua força expressiva e sua capacidade de sedução diante do seu público não está creditada exclusivamente a fatores conscientes e intencionais. Um bom exemplo desta constatação encontra-se em LOPES: “um discurso não é filosoficamente coerente pelo fato de nele tudo estar submetido ao crivo da consciência – o que é em geral reivindicado pelos grandes sistemas filosóficos da Modernidade –, mas antes por provir de uma coerência de instintos, por se apresentar como sintoma de um impulso dominante” (2006, p. 108).



literários adotados por cada autor. Antes de tudo, o *estilo* operaria no âmbito da capacidade de expressão, entendida como capacidade de comunicar, por meio de signos, estados corporais, sentimentos e tensões internas, equalizados pelas “leis de ordenação do período, do alinhamento rítmico das frases e das palavras no interior das frases” (LOPES, 2006, p. 115). Tendo por base uma tal composição acerca do estilo, poderíamos, aqui, sugerir como um traço tão apreciado por Nietzsche no estilo de Schopenhauer, exatamente sua capacidade em comunicar com uma cadência rítmica adequada temas tão caros aos seus sentimentos e ao mesmo tempo graves em sua importância sem, com isso, perder a tranquilidade, a honestidade e o aprazimento no tratamento.

Percebemos que o elemento indiciário em relação à personalidade do autor de fato merece destaque, mas, para Nietzsche, sua permanência incide sobre alguns elementos retóricos determinados. De saída há, todavia, que se constatar uma dupla emergência: a primeira, por bons leitores, aqueles indivíduos verdadeiramente atentos a tais detalhes e minúcias, capazes de pressentir, “ouvir”, detectar esses traços que dissemos anteriormente responsáveis por imprimir a imagem do autor através da obra. A segunda emergência, por escritores dotados da arte do estilo, capazes de fazerem-se presentes através de sua escrita, de “inserir-se” em suas obras. Segundo Nietzsche, ambas as qualidades encontram-se, na modernidade, afetadas pelo mesmo grau de escassez. Essa denúncia em relação à qualidade dos escritores de sua época (com ênfase sobretudo em seus compatriotas) já se revelava em *Schopenhauer como educador*, onde o filósofo delata a ausência, na Alemanha, de um centro de formação adequado ao desenvolvimento daqueles indivíduos que, por um motivo ou outro, possuam o desejo de se formarem na arte da escrita ou da oratória:

Quem quiser, por exemplo, formar-se verdadeiramente entre os alemães como orador, ou desejar frequentar uma escola de escritores, em nenhum lugar encontrará mestre nem escola; nada parece ter sido pensado aqui quanto ao fato de que falar em público e escrever são artes que não podem chegar a ser dominadas sem uma direção cuidadosa e muitos anos de aprendizagem. Mas nada revela de forma tão

clara e humilhante o sentimento de complacência dos nossos contemporâneos do que a mediocridade, em certo grau por simplicidade e descuido, das exigências que impõem aos educadores e mestres. Mesmo nos círculos mais distintos e mais instruídos, como se fica satisfeito com seus preceptores. Como um emaranhado de cabeças confusas e instituições envelhecidas são frequentemente designados e aprovados como “instituições de ensino médio”. Com o que nós todos nos contentamos como estabelecimentos de ensino superior, como universidade. Que condutores, que instituições, se se pensa na dificuldade da tarefa de fazer de um homem um homem mediante a educação (NIETZSCHE, 2001a, p.32).

O problema reincide notoriamente no aforismo 87 de *O andarilho e sua sombra*, porém agora como demonstração do anseio de Nietzsche por escritores melhores:

É por isso que, agora, todo aquele que pensar como um bom europeu terá de aprender a *escrever bem e cada vez melhor*: não há jeito, ainda que ele tenha nascido na Alemanha, onde escrever mal é tido como privilégio nacional. Mas escrever melhor significa também pensar melhor; encontrar sempre coisas mais dignas de serem transmitidas e realmente poder transmiti-las; tornar-se traduzível para os idiomas dos vizinhos; fazer-se acessível à compreensão dos estrangeiros, que aprendem nosso idioma; cuidar para que tudo de bom se torne bem comum e tudo esteja à livre disposição de quem é livre (NIETZSCHE, 2008, p. 210).

Esse escrever bem, esse cuidado com o estilo representa, para Nietzsche, tanto uma forma de promover o surgimento de um auditório de elite, um público seletivo que se liga ao autor muito mais através de uma afinidade de alma do que propriamente através da relação dialética de adesão ou recusa dos seus conteúdos e enunciados doutrinários, como também revela-se um bom impedimento contra leitores indesejados, ainda que essa segunda função seja um tanto quanto incerta<sup>101</sup>. É o trabalho minucioso da escrita que permite, segundo Nietzsche, a expressão desses estados de alma do autor, possível somente através da atenção com o estilo, do modo como se estrutura o discurso, “da escolha e da distribuição dos signos na frase, e das frases no interior do período” (LOPES, p. 127).

---

<sup>101</sup> Acerca dessa incerteza em relação às apropriações indevidas, mais uma vez concordamos com Lopes na seguinte constatação: “Por mais sofisticadas que sejam as estratégias retóricas de um autor, o destino de sua obra (a sua inserção dialética no interior de uma tradição) é algo que não pode ser previsto e que tende a fugir ao seu controle” (LOPES, p. 128).

Nesse sentido, podemos pensar acerca da função pedagógica do estilo no interior do texto filosófico não somente como uma ferramenta útil à transmissão de conteúdos doutrinários, mas, para além disso, temos que considerar também um outro aspecto sobre sua utilidade – o ponto em que se mostra capaz de exercer um efeito liberador em relação ao público com o qual se comunica, na medida em que sustenta não somente as ideias de um indivíduo sobre determinados assuntos, mas compõe o retrato de uma vida possuidora de uma dimensão exemplar. É com base na aceitação dessa idéia que percebemos a forma como Nietzsche relaciona-se nesse momento com a figura de Schopenhauer. Sua motivação para reconstruir a identidade do filósofo acontece de um modo muito específico no trato com o texto filosófico, que é a atenção ao caráter expressivo do autor através do seu estilo. É o estilo de Schopenhauer que permite a Nietzsche afigurá-lo como um educador, um mestre de virtude, um indivíduo de exceção capaz de irromper com sua época e fazer avançar a cultura. A jovialidade do pensamento de Schopenhauer, expresso através de sua escrita, bem como de outras grandes personalidades, como Montaigne e Wagner, teriam despertado Nietzsche para a tarefa da cultura, para o imperativo da excelência que nesse momento tanto o seduziu, colocando-o no âmago de um problema educacional como jamais ele iria novamente se envolver.

### **CAPÍTULO III: PERFECCIONISMO, CULTURA E FILOSOFIA**

### 3.1. A problemática do perfeccionismo

É extenso o volume de interpretações e indagações acerca da recepção do perfeccionismo em Nietzsche. Principalmente, a partir da última metade do século XX, várias abordagens vêm sendo feitas com o intuito principal de discutir as teorias éticas e doutrinas perfeccionistas na atualidade. Interessante notar é que, quando o perfeccionismo é problematizado dentro da esfera filosófica, é cada vez mais comum encontrar referências ao pensamento de Nietzsche, sendo o mesmo considerado, em alguns debates contemporâneos, o perfeccionista por excelência. Isto acontece, por exemplo, em certas leituras que incluem Nietzsche como um perfeccionista moral ou político, ou que tratam de situar alguns aspectos de sua filosofia dentro dessa problemática<sup>102</sup>.

Sobretudo no que diz respeito à sua obra de juventude, algumas dessas abordagens merecem um destaque especial. É o caso, por exemplo, da apropriação que John Rawls faz em sua obra principal, *Uma Teoria da Justiça*<sup>103</sup>, ao empreender uma leitura elitista a partir de uma passagem extraída do início da sexta seção de *Schopenhauer como educador*<sup>104</sup>. Esta análise de Rawls foi o mote responsável por desencadear toda uma polêmica em torno de interpretações que colocam Nietzsche no centro da problemática perfeccionista, dando início a uma série de debates de onde se sobressai a resposta elaborada por Stanley Cavell e

<sup>102</sup> Para elucidar essa questão, poderíamos lembrar, por exemplo: James Conant, “Nietzsche’s Perfectionism,” in *Nietzsche’s Postmoralism. Essays on Nietzsche’s Prelude to Philosophy’s Future*, ed. Richard Schacht (Cambridge: Cambridge University Press, 2001); David Owen, “‘Equality, Democracy and Self-Respect’: Reflections on Nietzsche’s Agonal Perfectionism,” *Journal of Nietzsche Studies* 24 (2002); Daniel W. Conway, *Nietzsche and the Political* (New York: Routledge, 1997); Sophie Djigo - *Free Spirits: Idealism and Perfectionism*. In *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 2009.

<sup>103</sup> Para nossa análise, adotamos a seguinte edição: RAWLS, J. *Uma Teoria da Justiça*. Trad. Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

<sup>104</sup> A passagem de *Schopenhauer como educador* que Rawls destaca como referência ao perfeccionismo de Nietzsche aparece ao final do quinto capítulo de *Uma Teoria da Justiça*, na seção intitulada “O princípio da perfeição”, e citada a partir da edição de J. R. Hollingsdale, *Nietzsche: the Man and His Philosophy* (Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1965), p. 127. A passagem é a seguinte: “A humanidade deve trabalhar continuamente para produzir grandes seres humanos singulares – nisso e nada mais consiste sua tarefa...pois a questão é a seguinte: como pode a tua vida, a vida individual, reter o valor mais elevado, a significação mais profunda?... Apenas vivendo para o bem dos mais raros e valiosos espécimes”. NIETZSCHE, 2001a, pag. 75-76.

direcionada a Rawls em sua obra *Conditions Handsome and Unhandsome: The Constitution of Emersonian Perfectionism*, de 1988. Nesse texto, por sua vez, Cavell procura conciliar o perfeccionismo de Nietzsche com um certo ideal da democracia liberal, procedendo, assim, sob inspiração do perfeccionismo emersoniano<sup>105</sup>.

Tendo em vista essa situação, procuraremos reconstruir o debate entre Rawls e Cavell no intuito de que tal estratégia possa trazer luz para a questão e ajude a organizar as ideias que iremos expor na sequência. Porém, antes de adentrarmos efetivamente no assunto, faz-se necessária uma observação afim de elucidar um detalhe intrínseco à *Terceira Extemporânea*. nessa obra, são poucas as vezes em que percebemos Nietzsche fazer referência direta a essa atmosfera própria do perfeccionismo. E ainda, quando o constatamos – sobretudo na seção 6 da obra – as referências aparecem de forma contida e pouco sugestivas do ponto de vista político ou moral. Em *Schopenhauer como educador*, Nietzsche, de fato, elabora sentenças que aludem ao perfeccionismo, mas as alusões encontram-se, como veremos mais detalhadamente, voltadas para o problema da cultura – preocupação direta de Nietzsche nesse período –, da constituição de uma cultura forte, em oposição ao espírito decadente que prevalece em sua época, sobretudo nas instituições de ensino e cátedras de filosofia. Essa descrição é corroborada pelo próprio Rawls se atentarmos para o fato de que, ao classificar Nietzsche como um perfeccionista, transpondo-o para um discurso contemporâneo sobre moral e política, Rawls estrutura toda sua argumentação com base em apenas uma pequena passagem recortada de *Schopenhauer como Educador*, citando-a numa nota de rodapé.

Contanto, avançaremos sobre a questão do perfeccionismo em Nietzsche tomando como referência um outro texto que coloca este debate entre Rawls e Cavell em evidência sem perder de vista o contexto da *Terceira Extemporânea* – obra que inaugura a polêmica. Trata-se do artigo de Vanessa Lemm intitulado “*Is Nietzsche a perfectionist? Rawls, Cavell*

---

<sup>105</sup> Ralph Waldo Emerson (1803-1882). Filósofo, escritor e poeta norte-americano, famoso, sobretudo, por seus estudos no campo da filosofia transcendentalista.

*and the politics of culture in Nietzsche's 'Schopenhauer as educator'".* Veremos como Lemm irá, no decorrer do texto, analisar em pormenor a evolução desse debate e posicionar-se de forma contrária a grande parte das teses e alternativas defendidas por Rawls e Cavell, procurando estruturar sua argumentação com base numa acepção política positiva para o perfeccionismo de Nietzsche a partir da noção de agonismo. Enquanto Cavell defende a tese segundo a qual o perfeccionismo de Nietzsche estaria embasado em um cultivo de si que seria compatível com a sociedade liberal; para Rawls o perfeccionismo de Nietzsche seria antiliberal, elitista, aristocrático. Por sua vez, Lemm procurará manter uma posição intermediária dizendo que o perfeccionismo de Nietzsche nem é elitista no sentido de Rawls, nem totalmente liberal no sentido de Cavell: enquanto este último defende a tese liberal, individualista, de que o indivíduo vai buscar o cultivo de si e isso vai contribuir para a democracia indiretamente, pois ele vai desenvolver qualidades que são importantes para combater a tendência da democracia ao conformismo<sup>106</sup>, a proposta de Lemm vai no sentido de um esforço de leitura que não é nem a favor de Rawls e nem diretamente a favor de Cavell, uma vez que ela afirma haver determinados contextos institucionais envolvendo elementos do agonismo, visto que o perfeccionismo de Nietzsche só pode ser entendido a partir da noção de agonismo.

### **3.2. Rawls e Cavell: duas visões acerca do perfeccionismo em Nietzsche**

Rawls fecha o quinto capítulo de *Uma Teoria da Justiça* com uma seção intitulada “O princípio da perfeição”, onde faz menção ao suposto perfeccionismo de Nietzsche. Segundo Rawls, são duas variantes que dão forma à concepção perfeccionista: uma, como “princípio único de uma teoria teleológica que dirige a sociedade a organizar as instituições e a definir os

---

<sup>106</sup> CAVELL, *Conditions Handsome and Unhandsome: The Constitution of Emersonian Perfectionism.*, University of Chicago, 1988, p. 52.

deveres e obrigações dos indivíduos de modo a maximizar a perfeição das realizações humanas na arte, na ciência e na cultura”<sup>107</sup>. A outra, Rawls definiria como uma doutrina mais moderada, ainda que possuidora de argumentos mais fortes, onde se aceitaria o princípio da perfeição somente como “um entre vários padrões de uma teoria intuicionista” (Idem, p. 359). À primeira concepção – expressão máxima do que ficaria definido como perfeccionismo político – seria exemplificado, segundo Rawls, pelo pensamento de Nietzsche, sendo o filósofo a principal referência desse tipo de perfeccionismo. Já em relação à segunda concepção, seria Aristóteles o principal exemplo e representante.

Se atentarmos para o momento do texto em que Rawls cita Nietzsche, podemos, seguramente, afirmar que o intuito de tal citação seria ilustrar sua condenação aos princípios do perfeccionismo que ele reconhece como elitistas e antidemocráticos, com os quais Nietzsche, supostamente, possuiria identificação. Citando a passagem de *Schopenhauer como educador* onde se pode ler que “a humanidade deve trabalhar continuamente na produção de grandes homens”<sup>108</sup> e que o valor maior de nossas vidas deve estar em voltar-se para o bem e o favorecimento desses indivíduos superiores, Rawls demonstra sua rejeição ao princípio do perfeccionismo, isso pelo fato dele entrar em conflito com o primeiro princípio da justiça<sup>109</sup> (princípio sobre o qual Rawls acredita que haveria consenso por parte dos indivíduos na posição original), que estabelece que todos os indivíduos devem possuir um esquema básico de direitos, bem como um sistema de liberdades igualitário. Além disso, Rawls manifesta uma preocupação que é de natureza política e institucional. Em sua interpretação, o que Nietzsche estaria propondo com juízos dessa ordem seria uma estrutura básica para a sociedade, segundo a qual as instituições governamentais deveriam estar devotadas à causa e formatadas de modo a favorecer o surgimento e a criação desses indivíduos de exceção. De acordo com

---

<sup>107</sup> RAWLS, 2002, p. 359.

<sup>108</sup> NIETZSCHE, 2001a, p. 75.

<sup>109</sup> O primeiro princípio da justiça de Rawls diz o seguinte: “cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para as outras”. Cf. RAWLS, 2002, p. 64.



Rawls, ainda que um certo mínimo de recursos sociais pudessem ser destinados à promoção dos objetivos da perfeição, tais reivindicações acabariam por chocar-se com as exigências das necessidades básicas dos indivíduos que compõem a sociedade, além de contrariar a distribuição das liberdades e de outros bens primários. Mais que isso, através dos *princípios da justiça*, seria já possível “definir um ideal de pessoa sem invocar um padrão anterior de excelência humana”<sup>110</sup>.

Aceitar um princípio desse tipo poderia, segundo Rawls, levar a uma diminuição ou mesmo a uma perda total no que tange as liberdades dos indivíduos, uma vez que o princípio da perfeição forneceria uma base insegura para as liberdades iguais, colocando em xeque sua proposta de que na posição original os indivíduos firmam o compromisso de que todos devem ter a maior liberdade igual possível. Isso fica estabelecido na seguinte afirmação:

Como essas incertezas infestam os critérios perfeccionistas e colocam em risco a liberdade individual parece melhor nos basearmos inteiramente nos princípios da justiça, que têm uma estrutura muito mais definida. Assim, mesmo na sua forma intuicionista, o perfeccionismo seria rejeitado por não definir uma base viável para a justiça social (RAWLS, 2002, p. 366).

Em contrapartida, temos talvez a leitura mais influente para os que adotam a interpretação de Nietzsche como um perfeccionista e, como dissemos acima, a principal resposta à perspectiva defendida por Rawls. Trata-se da interpretação de Cavell que, no intuito de restabelecer o valor do perfeccionismo para uma teoria liberal da justiça, discorda da posição de Rawls, que qualifica Nietzsche como um dos principais expoentes do perfeccionismo político. Cavell defende, por sua vez, uma leitura de Nietzsche como perfeccionista moral a partir de uma interpretação de sua filosofia da cultura<sup>111</sup>.

Para Cavell, Nietzsche não poderia ser qualificado como um perfeccionista político nos moldes estabelecidos por Rawls, pois o perfeccionismo de Nietzsche possuiria

---

<sup>110</sup> RAWLS, 2002, p. 361.

<sup>111</sup> CAVELL, 1988, p. 53.

características liberais e seria fundamental e indispensável na constituição de uma crítica interna da democracia<sup>112</sup>. Ele retoma a passagem citada por Rawls procurando demonstrar que, na verdade, ela expressa um perfeccionismo moral de bases democráticas e igualitárias. O primeiro grande problema da interpretação que Rawls faz de Nietzsche estaria, portanto, sustentado por uma compreensão deficiente ou insuficiente acerca do real significado do conceito de cultura para o filósofo. Segundo o intérprete, a vida na cultura, para Nietzsche, precisa ser entendida, antes de tudo, como uma vida privada e sem relevância em questões políticas, uma vida vivida para o bem daquele que a vive (individual) e que não deve ser entendida dentro de um sistema social e político que privilegie uma minoria a partir do sacrifício de uma maioria, pois a vida na cultura pertence ao indivíduo, é realizada apenas pela iniciativa própria e dentro do âmbito moral<sup>113</sup>. Portanto, para Cavell, o perfeccionismo de Nietzsche, ao contrário do que defende Rawls, é não somente compatível, mas necessário para o liberalismo, pois os indivíduos que cultivam a si mesmos, que se desenvolvem dentro de uma sensibilidade alternativa e não-gregária, são importantes para dinamizar a democracia e, com isso, impedir que os regimes democráticos tornem-se conformistas.

Se por um lado, esta vida na cultura enfrenta como problema o fato de reduzir a participação numa democracia, por outro, isso não a torna antiliberal ou antidemocrática, como pensa Rawls. Ao contrário, a vida na cultura seria um exemplo adequado à ideia de liberdade presente no primeiro princípio da justiça, tendo em vista que tal ideia pressupõe poder perseguir um determinado conceito de bem do modo como se desejar<sup>114</sup>. Além disso, o conceito de cultura tal como está disposto na *terceira Extemporânea* é, segundo Cavell, inerentemente anti-institucional, fato que acabaria ainda por revelar mais uma fragilidade envolvida na tese de um perfeccionismo político em Nietzsche.

---

<sup>112</sup> Idem.

<sup>113</sup> Idem, P. 51.

<sup>114</sup> Idem, P. 50.

A vida na cultura, de acordo com Cavell, pressupõe sempre um indivíduo que possua valor moral, consistindo na capacidade de cada um para o autoaperfeiçoamento, que é o lançar-se no sentido daquilo que até então não se encontrava ao alcance do eu. O fato da capacidade moral do indivíduo para o autoaperfeiçoamento ser distribuída de forma universal faz com que a vida na cultura, já nesse primeiro momento, assuma a qualidade de igualitária e não elitista, podendo essa forma de perfeccionismo ser pensada concomitantemente com políticas democráticas. Segundo Cavell, o exercício de autoaperfeiçoamento possuiria uma relação íntima e direta com a questão do autoconhecimento individual, bem como com a insatisfação consigo mesmo. Estes dois aspectos seriam elementos fundamentais e necessários para colocar o indivíduo no círculo da cultura<sup>115</sup>.

O segundo grande problema que Cavell identifica na leitura de Rawls acerca de *Schopenhauer como educador* diz respeito a um equívoco cometido em relação à tradução do termo germânico “*Exemplar*” para o inglês “*especimen*”, presente na edição de J. R. Hollingsdale (edição utilizada por Rawls). O trecho é: “como pode a tua vida, a vida individual, reter o valor mais elevado, a significação mais profunda? Apenas vivendo para o bem dos mais raros e valerosos espécimes”. Rawls teria, segundo Cavell, entendido o termo *Espécime* como referência a uma classe minoritária de indivíduos que demandariam da maioria restante que esta se sacrificasse a favor deles, direcionando todos os seus esforços no sentido de permitir que essa minoria privilegiada maximize a importância e o valor de suas próprias vidas<sup>116</sup>. Esse seria o ponto principal em que Rawls encontraria correspondência com a afirmação presente no início da seção 6 de *Schopenhauer como educador*, que diz que “a humanidade deve trabalhar constantemente na criação dos grandes homens”. Na interpretação de Cavell, a tradução correta para *espécime* seria *exemplar* e somente assim a conotação da frase passaria a fazer sentido, uma vez que o termo *exemplar* remete não a uma classe ou

---

<sup>115</sup> Idem, p. 56.

<sup>116</sup> Idem, p. 49.

grupo específico, mas a casos individuais e isolados, fato que revogaria a interpretação de Rawls de que uma classe deveria se sacrificar em função do benefício ocasionado a outra classe superior. O detalhe é que, para Cavell, esse exemplar não estaria refletido na figura do outro, na relação do sujeito com outros indivíduos, mas sim no que ele classifica como o *próprio eu superior*, ou seja, numa relação do eu consigo mesmo<sup>117</sup>.

Esse seria exatamente o ponto de transição da parte em que concordamos com Cavell para a próxima etapa em que nos colocaremos muito mais de acordo com a interpretação de Lemm acerca do papel que tem o exemplo na concepção da cultura em Nietzsche. O ponto crítico da nossa discordância com Cavell situa-se precisamente no seu entendimento de que a relação com o exemplar ao qual Nietzsche faz referência seria, na verdade, uma relação do eu consigo mesmo, tomando em consideração que tal exemplar consistiria no próprio *eu superior* do indivíduo, que até então se encontrara reprimido e inacessível. Cavell sustenta que se a fórmula para a cultura seria o autoconhecimento e a insatisfação consigo mesmo, não faria, pois, nenhum sentido pensar o exemplar como algo externo, consistindo em um outro indivíduo, uma vez que tais relações dariam-se no âmbito do indivíduo consigo mesmo e não em relação a um outro. Isto o leva a concluir sua crítica a Rawls dizendo que, em *Schopenhauer como educador*, Nietzsche estaria de fato envolvido com a questão do cultivo de si mesmo, mas não, como entende Rawls, com problemas de conotação política e social<sup>118</sup>. Se, portanto, a relação do eu com o exemplar é uma relação entre o indivíduo com o seu *eu superior*, relação essa que se configura na medida do autoconhecimento a caminho da superação contínua, do autoaperfeiçoamento, então está é uma relação entre iguais, ou seja, uma relação na qual o *eu superior* não pode ser pensado como algo qualitativamente diferente de si mesmo, o que prova, segundo Cavell, que a moral perfeccionista a qual Nietzsche está ligada é igualitária e não elitista.

---

<sup>117</sup> Idem, p. 50.

<sup>118</sup> Idem, p. 53.

Ainda que o papel do modelo, do indivíduo exemplar seja, nessa relação, somente o de revelar ao indivíduo o caminho a ser percorrido – que deverá ser traçado sozinho – indo de encontro a esse *eu superior*, e que ele (o exemplar) não funcione como mestre supremo ou modelo de vida que se deva imitar; ainda assim não se deve descartar o fato de que, para Nietzsche, este exemplar é sempre alguém exterior, acontece sempre na figura do outro, tal como é o caso de Schopenhauer, e atua fortemente sobre o indivíduo, liberando-o das malhas que antes o impediam de seguir de forma livre e autônoma. Nossa tese é que, de fato, a relação do indivíduo com o exemplar implica uma projeção do eu, mas uma projeção que se dá no nível da cultura, dentro de uma condição que é agonística. Para Nietzsche, nesse momento, cultura significa antes de tudo uma luta pública que se estabelece entre o indivíduo e a sociedade. Essa luta reflete sempre uma preocupação com o futuro, pois “o objetivo da cultura é criticar dadas formas institucionalizadas de vida social e política e, eventualmente, superá-las, promovendo formas mais livres de vida, tanto no âmbito do indivíduo quanto no das organizações sociais e políticas”<sup>119</sup>.

### 3.3. Cultura, vida individual e Agonismo

Um artifício interessante para abordar o debate em torno do perfeccionismo em Nietzsche, talvez, esteja em apurar o foco nas passagens principais da obra de onde comumente destacasse elementos de uma ética perfeccionista, procurando detectar até que ponto Nietzsche está propondo algum tipo de compromisso com estes elementos, sem perder de vista outras passagens que, no escopo da obra, aparecem de forma mais casual e menos sugestivas, mas que podem contribuir em muito para a tarefa de trazer uma nova luz para o debate. Procedendo dessa forma, dois pontos que a princípio nos chamam a atenção encontram-se na célebre citação que Rawls faz de *Schopenhauer como educador*. O primeiro diz respeito à

---

<sup>119</sup> LEMM, 2007, p. 14.

parte em que podemos ler que a grande tarefa da humanidade seria a de “trabalhar continuamente para produzir grandes seres humanos singulares”, os indivíduos de exceção. Nossa interpretação é que, em relação a esse trecho, haveria, por parte do autor, um deslocamento forçoso do contexto presente na obra de Nietzsche. O fato de dizer que a “humanidade deve trabalhar continuamente (...)” não pode significar o mesmo que dizer “as instituições sociais devem estar formatadas de tal modo a trabalhar continuamente (...)”. Isso não seria uma alternativa válida – pois consiste num desvio hermenêutico –, inverossímil do ponto de vista de uma investigação filosófica. Ao que nos parece, o intuito de Rawls com esse tipo de deslocamento seria o de conferir visibilidade às suas teses principais defendidas em *Uma Teoria da Justiça*, buscando com isso fortalecê-las, sobretudo em torno da justificativa da *posição original* e da *liberdade igual* dos indivíduos inseridos numa tal sociedade. Rawls propõe uma situação inicial hipotética na qual os indivíduos, tomados por um *véu de ignorância*, buscariam estruturar aqueles princípios da justiça (como equidade) ideais para reger a sociedade, defendendo um sistema de liberdades básicas iguais. Nesse esquema, qualquer desvio em relação ao princípio da liberdade igual teria de se justificar como vantajosa para todos dentro dos limites do razoável, buscando com isso a consolidação do que o autor entende por *justiça como equidade*. É através desse raciocínio que o autor rejeita a prerrogativa perfeccionista associada diretamente à figura de Nietzsche, uma vez que ela entraria em conflito com o primeiro princípio da justiça que estabelece o axioma do igual valor moral entre todos os indivíduos<sup>120</sup>.

O segundo ponto está relacionado com o seguinte fato: um detalhe que por vezes pode passar despercebido da citação feita por Rawls é que não se trata de um trecho contínuo da sexta seção, mas de uma espécie de recorte de dois momentos distintos da obra. O recorte cria

---

<sup>120</sup> A título de sugestão, poderíamos, ainda a esse respeito, indagar se o proceder de Rawls no caso dessa citação não seria da mesma ordem que comumente procede Nietzsche quando, no escopo de sua obra, aponta para as teses, afirmações e teorias de diversos autores e personalidades, ou seja, muito mais pelo interesse de, sobretudo, corroborar os seus próprios argumentos momentâneos, suas teses e ideias, do que de instaurar uma investigação acerca do grau de veracidade e validade das teses presentes no pensamento desse ou daquele autor.

a ilusão de que a passagem tem um sentido unitário, por ter sido extraída da mesma sequência textual. Esse procedimento não é questionado no comentário que Cavell faz da citação de Rawls. Fato é que, tanto no caso de Rawls como de Cavell, as suas teses principais acerca de um perfeccionismo em Nietzsche (perfeccionismo político para Rawls e perfeccionismo moral para Cavell) funcionam somente como sintetizadores daquilo que Nietzsche entende como cultura que, por sua vez, representa um daqueles conceitos a que o filósofo estará fortemente ligado em toda sua obra. Porém, ambos os autores não consideram suficientemente que o compromisso primeiro de Nietzsche é com um projeto da cultura. Nessa medida, ambos acabam por deslocarem seus argumentos para a ambiência quase exclusiva do indivíduo (gênio). O indivíduo de exceção não pode consistir em outra coisa senão em alguém capaz de criar, manter e fomentar uma cultura forte e autêntica. O conceito de cultura pressupõe para Nietzsche algo de natureza anti-institucional, “que não pode ser maximizada por meio de organizações sociais e políticas”<sup>121</sup>, como queria Rawls. Mas ele também conflitaria com a visão de Cavell, que entende a vida na cultura como uma vida que se vive para o bem de quem a vive, em caráter individual. Além disso, a cultura para Nietzsche sequer poderia ser ensinada nas escolas e universidades, pois esta se realiza em outro ambiente e, nesse momento, fundamenta-se exatamente numa crítica a tais organizações. No caso de *Schopenhauer como educador*, Nietzsche estaria ainda engajado com a questão da importância que teria a crença numa significação metafísica da cultura para a tarefa de restabelecer a educação e o sistema educacional como um todo, tendo em vista sua confiança de que este seria o ambiente ideal para se trabalhar a favor do desenvolvimento do homem e do engendramento do gênio. Os santos, artistas e filósofos seriam, para Nietzsche, as personificações máximas do indivíduo de exceção, capazes de fazer com que a natureza dê

---

<sup>121</sup> LEMM, 2007, p.11.

saltos a caminho da perfeição. Assim o seriam pela capacidade que possuem em viver segundo sua própria lei e de expressarem em si a natureza em sua perfeição mais elevada.

A crença em um significado metafísico da cultura não seria definitivamente tão terrível, pois talvez se possa retirar dela algumas conclusões para a educação e o sistema escolar. Faria falta nos dias atuais uma reflexão, para dizer a verdade, que objetasse romper com o foco das instituições de ensino atuais e conceber outras completamente distintas e dotadas de outra organização, que talvez já a segunda ou terceira geração posterior à nossa perceba como necessárias. Os esforços dos atuais educadores do ensino superior apontam ao erudito, ao funcionário do Estado, aos negociantes, ao filisteu da cultura, ou, por fim, a um ser composto de todos esses elementos. Estas instituições a inventar teriam, certamente, uma tarefa muito difícil, mas talvez não tão difícil em si, uma vez que seria mais natural e nessa medida, soaria mais fácil: pois pode haver algo mais difícil do que domar um jovem tal como se faz hoje, ou seja, contra a própria natureza, para convertê-lo em um erudito? A dificuldade enfrentada radicaria, contudo, no o homem que necessita esquecer o que sabe para fixar-se em um novo fim (NIETZSCHE, 2001a, p.94-95).

Quando Nietzsche diz: “a humanidade deve trabalhar continuamente na produção dos grandes homens singulares – nisso e em nada mais consiste sua tarefa”, nem Rawls nem Cavell dão conta de que a expressão aparece entre aspas no texto original, ou seja, não se sabe ao certo se Nietzsche está citando alguém com o objetivo de introduzir o problema ou se pretende somente chamar a atenção para a máxima ressaltando-a do corpo do texto. Independente desse fato, ambos os autores direcionam suas investigações negligenciando esse detalhe e conferindo validade ao pressuposto de que se trata de uma afirmação do próprio Nietzsche. Já quanto à segunda parte da citação, vemos Nietzsche afirmar: “pois a questão é a seguinte: como pode a tua vida, a vida individual, assumir o valor mais elevado e a significação mais profunda? Apenas vivendo para o bem dos mais raros e valorosos *exemplares*”<sup>122</sup>. Nesse sentido, concordamos com V. Lemm no ponto em que a interprete

---

<sup>122</sup> Vale ressaltar que na citação que Rawls retira de SE, o termo alemão *Exemplare* aparece traduzido como *spécimen*. Este fato é alvo de críticas tanto por parte de Cavell quanto de Lemm, que acreditam que a melhor tradução para *Exemplare* seria, de fato, *exemplar*, embora diverjam em relação ao contexto em que o termo deve



defende que esta segunda parte da citação é, na verdade, uma reformulação daquela proposta inicial de Nietzsche, sendo a tese explícita nessa sentença a que mais lança luz sobre a concepção de Nietzsche da cultura.

Lemm discorda de Cavell argumentando que a interpretação de Nietzsche como um perfeccionista moral não leva em conta o significado político de cultura como uma luta pública, como agonismo. Além disso, a questão inaugurada por Nietzsche sobre as possibilidades da vida individual receber o mais alto valor e significado não deve ser vista, enquanto tal, como uma questão moral do tipo “como devo viver” ou “o que devo fazer”. Ainda que Cavell considere que a cultura não pode ser maximizada por meio de organizações sociais e políticas, tal como pensa Rawls, uma vez que ela (a cultura) é contrária a toda e qualquer forma de institucionalização – ele insiste na ideia de que a vida na cultura para Nietzsche possui uma implicação moral e relação direta com o próprio indivíduo, ou seja, uma vida vivida para o próprio bem, em benefício próprio, fato que reflete em sua conclusão de uma capacidade moral igualmente distribuída para o autoaperfeiçoamento. Em sentido contrário, Lemm irá argumentar:

O valor e o significado não se originam no indivíduo ou pertencem ao indivíduo, como pensa Cavell na sua interpretação de autoaperfeiçoamento, que é uma luta moral individual por um eu superior realizada na interioridade do eu. Em vez disso, o retorno do valor e do significado para o indivíduo depende de uma abertura essencial do indivíduo para o outro. Em Nietzsche, um nome para essa abertura, essa exposição do eu para o outro como radicalmente outro é responsabilidade. A responsabilidade de cada indivíduo reflete a sua forma única de responder a um chamado dirigido exclusivamente a essa pessoa. É a abertura do indivíduo para o chamado da responsabilidade que confere à vida individual a possibilidade de aumentar o seu valor e aprofundar a sua significância (LEMM, 2007, p. 12).

---

ser aplicado. De nossa parte, compartilhamos também dessa opinião em relação à tradução, mas nos manteremos com a consideração de que *exemplar* deve sempre estar se referindo a outro, e não ao próprio indivíduo, como gostaria Cavell.

Cavell interpreta o conceito de cultura em Nietzsche como individualista e privado na medida em que desconsidera o significado de cultura como ação a partir de um mundo compartilhado com os outros. Esta ação se configura, sobretudo, naquele que é o mais importante estágio da cultura, qual seja, a luta pela cultura, ou ainda, a luta contra os adversários da cultura, contra tudo aquilo que impede a geração do gênio. O motivo para tanto, talvez, deva-se ao fato de Cavell considerar somente a primeira *consagração da cultura* proposta por Nietzsche, enquanto que, para o filósofo, esta é uma etapa que se consolida em dois momentos. Uma breve digressão nesse sentido favorecerá a compreensão.

### 3.4. A consagração da cultura

A *primeira consagração da cultura*, de acordo com Nietzsche, dá-se no âmbito individual e representa o momento em que o sujeito de fato adentra o círculo da cultura, ou seja, no momento em que passa a perceber e ajuizar-se da necessidade de viabilizar o surgimento do gênio, contribuindo para isso no sentido de auxiliar a natureza a levar sua obra à plenitude. Ainda que, por conta própria, a natureza consiga, aqui e ali, esboçar feitos maravilhosos, ao final ela tem fracassado quanto à realização completa e plena da obra. Uma vez que a natureza possui um caráter perdulário, extravagante, cabe ao indivíduo que agora se dá conta desse movimento colocar-se a seu favor no sentido de contribuir para a sua realização. Já no início da sexta seção da *terceira Extemporânea*, Nietzsche coloca que é preciso cultivar no jovem a ideia de que ele próprio é expressão de uma obra fracassada da natureza, mas que mesmo não conseguindo alcançar seus objetivos, os desígnios e intenções maiores desse artista possam levá-lo a concluir: “quero honrar sua grande intenção colocando-me a seu serviço para que um dia possa conseguir melhores frutos”<sup>123</sup>. O primeiro passo para

---

<sup>123</sup> NIETZSCHE, 2001a, p.76.

tanto é, segundo Nietzsche, exatamente ligar-se de coração a um grande homem, a um exemplo, um mestre de virtude como ele próprio visualiza no momento em Schopenhauer.

A etapa subsequente a este processo de ajuizar-se da questão da cultura e inserir-se em seu círculo é expressa na *segunda consagração da cultura*. Através daquele sentimento profundo despertado no indivíduo que, apesar de sofrer com sua condição, é capaz de visualizar a possibilidade de superação através dos grandes homens com os quais ele liga-se de coração, o indivíduo passa para o segundo momento em relação à cultura, que é exatamente o agir a favor dela, colocar-se em ação:

a cultura exige não somente a vivência interior, não somente a apreciação e avaliação do mundo exterior, mas também e sobretudo, a ação. Isto é, a luta a favor da cultura e o posicionar-se de forma ativa diante das influências, costumes, leis e disposições que não reconheçam como fim supremo a produção do gênio” (NIETZSCHE, 2001a, p.78).

Quem se vê nesse nível percebe logo o quanto é escasso o conhecimento desse fim e como é grande e árduo o esforço de se colocar a seu serviço. Tendo em vista que o objetivo da natureza (seu *télos*) é o de produzir os indivíduos de exceção, é preciso atinar que nem todos os indivíduos conseguirão alcançar esse estado de genialidade ou perfeição, e o papel desses é portanto o de ajudar, dar sua contribuição, proporcionar as condições mais propícias para o surgimento desses indivíduos. Nietzsche deixa claro que não há nada de errado em que alguns, ou mesmo a maioria, se devotem a favor dessa causa, em nome desses indivíduos de exceção. O fato de nem todos estarem em condições de realizar uma existência autêntica – e nisso incide parte das interpretações que definem Nietzsche como perfeccionista – não impede que tais indivíduos possam trabalhar a favor da cultura vindo em auxílio àqueles que possuam uma condição favorável para tanto.

Esses dois momentos, de acordo com Nietzsche, representam as disposições verdadeiras que se pode ter a favor da cultura autêntica, ao contrário do que se passa com os

depauperadores da modernidade, que patrocinam seus interesses próprios em nome de uma suposta cultura. Estes se dividem, sobretudo, em quatro classes: a classe dos *negociantes*, do *Estado*, dos *falsificadores da boa forma*, e da *ciência*<sup>124</sup>. Nietzsche vê essas quatro classes, cada uma a seu modo, dominadas por tipos de egoísmos que enfraquecem a cultura autêntica, pois determinam em suas concepções de cultura outros atributos e interesses que não a produção de homens autênticos e verdadeiros, dos grandes homens que dignificam a humanidade e dão forma superior aos desígnios da natureza.

Por mais que o Estado se gabe de tudo que faz pela cultura, certo é que não a fomenta senão para fomentar-se a si mesmo, sendo incapaz de conceber um objetivo que seja superior ao seu próprio bem, sua própria existência e prosperidade. Já os negociantes (grandes proprietários), estes não querem outra coisa com sua constante demanda de educação e cultura senão mais aquisições, mais benefícios. Quando os falsificadores amantes das formas atribuem a si o trabalho verdadeiro a favor da cultura e opinam, por exemplo, que toda a arte lhes pertence e deve estar a serviço de suas necessidades e apetências, a única coisa na realidade e de modo claro que fazem é auto-afirmar-se ao afirmar a cultura, de modo que eles, tampouco, passaram de um mal-entendido. Dos eruditos já falamos o bastante. Qualquer que seja o meio que estas quatro forças encontrem de refletir sobre o modo de servir-se da cultura em proveito próprio, seus interesses, assim que entram em jogo, aparecem como débeis e vazios de sentido. E por isso, as condições para o surgimento do gênio *não são melhores* nos tempos atuais (NIETZSCHE, 2001a, p. 94).

Se pensarmos acerca das duas *consagrações da cultura*, perceberemos de antemão que se trata de dois movimentos inerentemente ligados à noção de uma liberdade individual. Inserir-se no círculo da cultura requer antes um estado de liberdade que possibilite ao indivíduo desgarrar-se da massa, leis, valores e costumes que queiram impossibilitá-lo de ser ele mesmo, além de dificultarem o objetivo supremo da natureza que, para Nietzsche, incide no surgimento dos indivíduos de exceção. Essa liberdade individual aparece, já nas páginas de

---

<sup>124</sup> Esta é uma longa discussão que Nietzsche elabora em *Schopenhauer como educador* e que nos tomaria muito tempo entrar em maiores detalhes. Não obstante, é preciso reconhecer a importância desse momento para o desenrolar da tese de Nietzsche acerca da cultura autêntica, fato esse que não negligenciamos, tal como se pode perceber na continuação do texto. De toda forma, para maiores detalhes acerca das quatro classes depauperadoras da cultura, ver sexta seção de *Schopenhauer como educador*.

abertura de *Schopenhauer como educador*, enquadrada por Nietzsche sob o signo da responsabilidade: “Temos de assumir diante de nós mesmos a responsabilidade sobre nossa existência; queremos, por conseguinte, ser também os verdadeiros pilotos desta existência, sem permitir que nossa existência se assemelhe a um azar inconsciente”<sup>125</sup>.

Embora essa responsabilidade seja tida inicialmente como auto-responsabilidade, responsabilidade sobre si mesmo – momento do individualismo pelo qual Cavell mostra-se favorável – colocaremos-nos a favor da tese de que cultura como liberdade individual em Nietzsche vai além desse primeiro momento de auto-responsabilidade, sendo uma questão de natureza pública, tendo em vista que o indivíduo está constantemente em contato com outros indivíduos, numa relação que poderíamos tratar no sentido grego de agonismo ou de luta pública. Esta tese seria mais uma evidência, a nosso ver, de que a interpretação de Cavell que pensa o perfeccionismo de Nietzsche como um problema moral individual, onde o que está em jogo é a relação do indivíduo com o seu eu superior, não seria válida se pensada no contexto de *Schopenhauer como educador*. Nesta obra, o que está mais em evidência, aquilo que Nietzsche se empenha em esclarecer é antes a relação com o outro, o aspecto público, e não o privado e individual, como enfatiza Cavell.

Ajuizar-se da importância da cultura e da tarefa que ela coloca àqueles capazes de sentir profundamente sua emergência não possuiria um sentido pleno para Nietzsche se não fluísse até o momento ulterior de agir a seu favor. “O questionamento de Nietzsche sobre o valor e o significado da vida individual é situado historicamente. Assim, a busca do eu pelo seu eu superior é inseparável de uma consideração intempestiva do seu tempo”<sup>126</sup>. Lutar a favor da cultura, contra as influências, poderes e costumes que não reconheçam a relevância de viabilizar o surgimento do gênio é um processo que se passa, antes de tudo, com aqueles que se ligaram de coração a alguma figura exemplar; figura essa que trás consigo a

---

<sup>125</sup> NIETZSCHE, 2001a, p.27.

<sup>126</sup> LEMM, 2007, p.12

responsabilidade de desencadear no indivíduo o desejo de superação através da relação agônica travada com sua época:

Nietzsche está interessado em repensar o conceito de formação (*Bildung*) com base num conceito de cultura avesso à ideia de erudição como fim último. A isso ele contrapõe a tese de que o fim último de todos os esforços da cultura é a produção do gênio. Este é entendido como um indivíduo de exceção, que se destaca de sua época e faz avançar a cultura, concebida como uma transfiguração da natureza (LOPES, 2006, p. 131).

Podemos nos valer dessa constatação de Lopes para darmos um direcionamento ao texto no sentido de uma tomada de posição acerca do debate que coloca Nietzsche como um perfeccionista. A noção de cultura, ao ser concebida por Nietzsche como uma transfiguração da natureza, revela um detalhe importante sobre a forma como ele estrutura suas teses em *Schopenhauer como educador*. Do nosso ponto de vista, constatamos que há uma hierarquia a ser seguida em suas teses e que passa despercebida pelas análises anteriores: esta hierarquia pode ser expressa na tese de que o compromisso com a evolução da natureza prevalece sobre o compromisso com a geração do gênio; nessa medida, o gênio teria uma importância instrumental na tarefa de fazer avançar a natureza. Nesse sentido, tendemos a concordar com Lemm na sua constatação de que a geração do gênio, objetivo da cultura, avança por meio da luta contra os adversários da cultura, não através do perfeccionismo político presente na análise de Rawls – uma vez que a cultura é anti-institucional – nem tampouco através do perfeccionismo moral de Cavell, considerando que cultura é uma luta pública que vai além do compromisso individual com a moral do autoaperfeiçoamento: “Nietzsche apresenta uma concepção de cultura que é tida propriamente como um bem público e político. No entanto, se ‘perfeccionismo’ significa um discurso onde o valor mais alto é o processo de autoaperfeiçoamento, então Nietzsche não é um perfeccionista”<sup>127</sup>.

---

<sup>127</sup> LEMM, 2007, p.14.

Contra Rawls, argumentaríamos ainda que Nietzsche não poderia ser um perfeccionista político nos moldes que o intérprete coloca, pois o seu compromisso primeiro encontra-se na esfera da humanidade e não da sociedade. Nietzsche não está pensando diretamente em um bem-estar social, mas muito menos em um bem-estar individual<sup>128</sup>. Ainda que, por hipótese, consigamos visualizar alguma coisa nesse sentido, primeiramente temos que dar conta do teor das teses presentes em *Schopenhauer como educador*. O que se mostra de forma evidente é que de fato há uma preocupação com o aspecto individual, particular, com o indivíduo único que estivemos a tratar na primeira parte desse texto, mas essa preocupação com o particular reflete diretamente um apelo a favor da humanidade, que ocorre mediante a relação com o outro. O seguinte trecho da seção 6 sugere esse raciocínio:

Quão resolutamente oporíamos a mais forte resistência aos prejuízos adquiridos sobre a finalidade da sociedade! Em verdade, nada seria mais fácil do que compreender que o objetivo de sua evolução se encontra ali onde uma espécie tenha alcançado seu limite e começa agora sua transmutação a outra espécie superior, e não, certamente, ao bem estar da massa e seus exemplares ou àqueles exemplares que de um ponto de vista estritamente temporal são os últimos. Este propósito parece ter se cumprido em algumas existências dispersas e casuais que, aqui e ali, cobram vida em circunstâncias favoráveis. E ainda mais difícil resultaria a compreensão da exigência de que a humanidade busque e produza, precisamente pelo fato de poder ascender à consciência de seu fim, as condições favoráveis e necessárias para o surgimento daqueles grande homens chamados a redimi-la e liberá-la (NIETZSCHE, 2001a, p.76).

Quando Nietzsche sugere que “a humanidade busque e produza (...) as condições favoráveis e necessárias para o surgimento daqueles grandes homens chamados a redimi-la e liberá-la”, ele deixa claro o âmbito da sua preocupação. Porém, isso não seria suficiente para inferir, tal como faz Cavell e Lemm, que perfeccionismo de Nietzsche enquadraria-se perfeitamente nos moldes de uma democracia, contribuindo em valor e importância para uma

---

<sup>128</sup> O privilégio que Nietzsche está disposto a conceder aos tipos de exceção não deve ser visto como um privilégio que lhes assegure um excedente de bem-estar. Nietzsche estaria disposto a reconhecer que o contrário estaria mais próximo da verdade.

vida democrática. Há, de fato, um apelo ou conotação que poderíamos descrever como democrática na política da cultura de Nietzsche, mas, na medida em que o entendemos, este não iria de encontro à proposta tanto de Cavell quanto, em certa medida, de Lemm. A nosso ver, o perfeccionismo de Nietzsche apontaria sim para um momento liberal no ponto em que todos os indivíduos possuem igual liberdade para se colocarem a favor da cultura e a caminho da excelência, da elevação, mas isso não seria suficiente para a alegação de que, na economia de sua filosofia da cultura, Nietzsche estaria propondo um modelo liberal para a sociedade, ou que o perfeccionismo presente em seu pensamento fosse ao encontro de políticas democráticas.

Se nos voltarmos mais uma vez para Cavell e sua interpretação de Nietzsche como perfeccionista moral, esbarramos ainda em uma outra dificuldade: a ideia de uma perfeição a nível individual pressupõe que se atinja um estágio desejado, enquanto que para Nietzsche o eu ou o ser está em eterno devir. O fato do perfeccionismo moral primar pela inteireza do eu faz com que ele não contemple toda a extensão do perpétuo devir e da perpétua superação.

Portanto, se há, de fato, um perfeccionismo em Nietzsche, tendemos a acreditar que este não precisa ter as consequências que tanto Rawls quanto Cavell identificam, mas, a nosso ver, esta qualificação faria mais sentido se voltada para a sua concepção central de que a natureza procura e almeja por perfeição (pelo menos no que diz respeito a este texto de juventude que é o objeto de nossa presente investigação). Reconhecemos que, em certo sentido, há um elitismo em Nietzsche, mas um elitismo que não precisa ter, por exemplo, as consequências que Rawls teme ao achar que isso teria uma implicação do ponto de vista da configuração do Estado, cujas instituições básicas deveriam ser baseadas na exclusão, pois visariam a privilegiar, do ponto de vista dos bens primários, indivíduos excepcionais. Não é porque os indivíduos excepcionais são aqueles que justificam a natureza que as instituições devam ser formatadas de modo a privilegiar esses indivíduos do ponto de vista da distribuição



dos bens básicos, como entende Rawls, visto que para este último uma sociedade boa é uma sociedade cujas instituições básicas estão estruturadas de modo igualitário, regidos sobre o princípio da equidade.

Que a natureza seja vista como um organismo em complexa e contínua superação; quanto a isso não há nenhum problema. Inferir da superação o superlativo da perfeição é exatamente o ponto do perfeccionismo de Nietzsche. A segunda consagração da cultura reflete bem esse momento através de uma relação agonística com o tempo, os costumes, as leis e as crenças de uma determinada época e que, por si só, já pressupõe o contato com o outro, tendo em vista o fato que não se trata de um combate visando somente o próprio proveito, nem tampouco costumes, instituições, crenças e leis fazem algum sentido se concebidas somente à esfera particular. Agir a favor da cultura no sentido de favorecer o surgimento dos indivíduos de exceção significa para Nietzsche o consentimento de um compromisso metafísico que é o de fazer avançar a natureza buscando sua evolução e perfeição. Desse ponto de vista, podemos dizer que se há de fato um perfeccionismo em Nietzsche, esse se encontra nessa esfera, no modo como o filósofo percebe a natureza e seus desdobramentos. Considerando essa tese, somente faz sentido dizer que a preocupação principal de Nietzsche edifica-se nos limites da humanidade, pois os reflexos dos saltos que os indivíduos de exceção levariam a natureza a dar a caminho da perfeição resvalariam em toda a raça humana – tendo em vista que a natureza não escolhe esse ou aquele grupo determinado – e não, como pensa Rawls, nos valores de um determinado grupo da sociedade, privilegiando alguns em detrimento dos demais, e ainda menos se restringiria ao aspecto moral individual, como sustenta Cavell. Como dissemos, o exemplar a qual Nietzsche está aludindo encontra-se personificado no outro, e não em um eu superior que se encontra reprimido no próprio indivíduo. Esse eu exterior, esse outro, desempenharia um papel crucial

na figura do filósofo como educador, do mestre filósofo, tal como acreditamos ser o caso da perspectiva de Nietzsche sobre Schopenhauer.

### **3.5. O filósofo educador e a educação pela filosofia**

Sabendo estar no outro a expressão do modelo, do indivíduo exemplar, e não oculto nas profundezas de si mesmo, cabe-nos agora encaminhar a questão no sentido da real importância que Nietzsche visualiza na figura do filósofo, tanto como modelo de vida autêntica quanto como educador, competências cujo nome de Schopenhauer estaria diretamente ligado. Na sétima seção de *Schopenhauer como educador*, Nietzsche pergunta-se sobre o que deveria ser feito para que o filósofo em formação pudesse usufruir das condições de existência e do autêntico exemplo de vida de Schopenhauer? O que seria necessário empreender para que suas ações sobre seus contemporâneos fossem recebidas com admiração e gratidão? Quais obstáculos seriam necessários retirar do caminho para que este filósofo pudesse também servir de modelo? Ou ainda, o que seria preciso para que o filósofo viesse novamente a auxiliar na formação de filósofos e não mais de eruditos, contribuindo, assim, para uma transformação radical do sistema educacional? Antecipando os desdobramentos a que Nietzsche irá chegar, percebemos já aqui que todos esses questionamentos passam diretamente pelo crivo da liberdade, para a qual a filosofia funcionaria como uma espécie de processo preparatório. Nesse sentido, Pimenta é categórico:

Deliberar sobre as escolhas, reconhecer as determinações que o passado implica para elas, agir buscando integrar os dois, indiferente aos êxitos ou fracassos quanto ao resultado da ação: está aí a essência da liberdade como compromisso, acessível através da introdução de mediações filosóficas na existência (PIMENTA, 2006, p.66).

Porém, Nietzsche detecta que tanto o filósofo quanto o artista estão para sua época como que de modo casual, como estrangeiros, eremitas ou viajantes perdidos. Isso se deve ao fato da natureza não medir suas proporções de causa e efeito ao lançar o filósofo e o artista no mundo. Ainda que pretenda ser de utilidade comum, a natureza nem sempre consegue encontrar os meios e caminhos para esse fim. Embora queira dignificar e conferir sentido à existência humana mediante a produção do filósofo e do artista, na maioria das vezes, o que a natureza consegue é somente um efeito fraco e apagado e isso quando chega a obter algum efeito. No caso do artista, embora este crie suas obras e as dedique à humanidade, esta nem sempre entende ou sabe receber tais obras. O mesmo se passa com o filósofo quanto à sua inépcia em atingir, através de seu pensamento, suas obras e, sobretudo, seu exemplo, os efeitos esperados. Mesmo o filósofo e o artista dando testemunho da sabedoria da natureza no que diz respeito aos fins esperados, ambos configuram também prova definitiva da má administração e da falta de habilidade da natureza com os seus meios. “Sempre acertam em poucos alvos, quando deveriam acertar em todos. E mesmo os poucos que acertam nem sequer são atingidos com a força com que o artista e o filósofo disparam sua artilharia mais pesada”<sup>129</sup>.

O diagnóstico para essa desrazão da natureza numa época perturbada por problemas como foi a época de Nietzsche e Schopenhauer é, segundo Nietzsche, apresentar Schopenhauer enquanto gênio filosófico e exemplo de vida<sup>130</sup>, aos espíritos livres e que sofrem com essa pobreza de época, de forma a propiciar o surgimento de uma corrente forte o suficiente para vencer a falta de aptidão da natureza na utilização do filósofo. Estes homens, imersos nesse programa de resgate, deverão ter por objetivo preparar o ressurgimento do gênio filosófico; enfrentar a insanidade da natureza humana, que na atualidade está, segundo

<sup>129</sup> NIETZSCHE, 2001a, p.99.

<sup>130</sup> Leia-se também aqui “apresentar Schopenhauer” como uma forma de dizer acerca da necessidade de fomentar o surgimento do gênio filosófico e, conseqüentemente, o modo de vida filosófica, que Nietzsche reconhecia como exemplar.

Nietzsche, transfigurada na forma dos dogmas religiosos, dos conceitos enganadores como “progresso”, “estado moderno”, “cultura geral”, que compõem aquilo que verdadeiramente impede o renascimento do filósofo. Para isso, não resta dúvida a grande quantidade de energia que precisarão dispensar para que eles próprios possam se livrar dessa insanidade.

### 3.6. Crítica à filosofia universitária

Mas onde estariam os filósofos verdadeiros, detentores da artilharia adequada a um tal combate visando o renascimento de novos filósofos e, conseqüentemente, de uma vida filosófica? De acordo com Nietzsche, estes não estariam à frente de nenhum governo, de nenhuma instituição social séria e, principalmente, o lugar onde menos se poderia encontrar tais filósofos seria exatamente aquele no qual deveriam, por ofício, ocupar: as instituições de ensino e universidades.

Na primeira fase de seu pensamento, sobretudo no que diz respeito à *terceira Extemporânea*, Nietzsche retoma os ataques de Schopenhauer à academia presentes em seu ensaio *Sobre a filosofia universitária*, que compõe os *Parerga e paralipomena*. O ponto de partida é um só: a distinção entre a *verdadeira filosofia*, aquela que visa acima de tudo a verdade, e a filosofia acadêmica ou a *falsa filosofia*. A mesma distinção ocorreria entre o filósofo autêntico, aquele que não se deixa corromper, nem a si nem a sua filosofia, tomando-a como um fim, e o pseudofilósofo, que por não considerar a filosofia como um fim mas somente como um meio, se corrompe na medida em que faz da filosofia, ou somente uma forma de subsistência, uma profissão que lhe garante o ganha-pão, ou a percebendo somente como oportunidade para alcance de prestígio.

Essa distinção, como aponta Salviano, não é nenhuma novidade, ainda menos exclusividade do pensamento do século XIX, na medida em que já ocorria desde os

primórdios da filosofia, no período clássico da filosofia grega, com a polêmica entre os filósofos tidos como “oficiais”, a saber, Sócrates, Platão e Aristóteles, e os Sofistas:

A denúncia que se ouviu principalmente na academia platônica dizia respeito ao *comércio* em que se transformara a filosofia nas mãos de Protágoras, Górgias e companhia. Estes *pseudofilósofos*, diziam seus críticos, pretensos conhecedores dos segredos da natureza e da essência do homem, ensinavam a quem quisesse a arte da retórica, da oratória, da persuasão, sem a menor preocupação com a verdade. Por algumas Dracmas não hesitavam em desprezar os princípios básicos da racionalidade grega. Este fora o pecado original dos Sofistas: obter com o ensino da filosofia o seu ganha-pão (SALVIANO, 2004, p.88).

O detalhe, nesse caso, também muito bem percebido por Salviano, é a inversão que se pode observar na história da filosofia. Enquanto no período clássico, as críticas partiam da academia e se dirigiam aos filósofos não-acadêmicos, o que se percebe à época de Nietzsche e Schopenhauer é algo como se os Sofistas<sup>131</sup> tivessem adentrado as instituições de ensino e expulsado os filósofos de lá, deixando-os à mercê de toda sorte<sup>132</sup>. Estes “Sofistas”, agora então professores de filosofia, estariam muito mais comprometidos e preocupados com o soldo mensal ou as honrarias decorrentes da profissão, do que com as questões próprias da existência humana – objetivo último de toda filosofia verdadeira e honesta, como apontará Nietzsche.

Seria, então, necessário libertar-se dessas amarras que desconfiguram a imagem e perturbam o sentido autêntico da filosofia e, conseqüentemente, do filósofo. Para tanto,

---

<sup>131</sup> Devemos destacar que a alusão que aqui se faz aos sofistas não pretende imprimir nenhum sentido moral ou crítico à condição dos sofistas para além do fato de serem estes, na antiguidade, pessoas que comercializavam publicamente os seus conhecimentos, estando mais comprometidos com o soldo que estes ensinamentos lhes proporcionavam do que, propriamente, com a verdade de tais enunciados. Porém, temos a consciência de que para abordarmos satisfatoriamente a condição dos sofistas, mesmo para sustentar essa nossa última afirmação, faria-se necessário dispor de um estudo muito mais amplo e conciso, o que não encerra a nossa pretensão nesse momento, onde a referência aos sofistas assume um tom exclusivamente ilustrativo.

<sup>132</sup> Leve-se em consideração, por exemplo, que, tanto Nietzsche como Schopenhauer sempre apresentaram suas críticas à filosofia universitária tomando por base uma visão “externa” a este ambiente, e estiveram a produzir a maioria de suas obras fora dos muros da universidade, ao contrário de outros filósofos, tais como Hegel, Fichte, Schelling, personalidades duramente criticadas por Schopenhauer exatamente pela servidão à cátedra, sendo inclusive chamados por este de Sofistas.

algumas condições se fazem necessárias. De acordo com Nietzsche, o nascimento do gênio em nossa época somente seria possível obedecendo a algumas condições necessárias, como: “liberdade viril de caráter, conhecimento prévio da natureza humana, ausência da educação que somente visa formar eruditos, ausência de patriotismo, da obrigação de ganha-pão e de todos os vínculos com o Estado. Em uma palavra: liberdade, sempre liberdade”<sup>133</sup>.

O primeiro passo a caminho dessa liberdade deveria ser dado pela própria filosofia, na medida em que esta, como revela Nietzsche, só poderá voltar a ser autêntica quando estiver emancipada de todas as interferências negativas que impedem ou inibem a sua realização plena. Dentre essas interferências, aquela exercida pelo Estado seria talvez a mais negativa e avassaladora. O Estado passa a falsa impressão de estimular essa liberdade, mas acompanhando o que Schopenhauer defende em *Sobre a filosofia universitária*, constata Nietzsche: “No que se refere aos grandes filósofos, aqueles que o são por natureza, nada se opõe tanto ao seu surgimento e desenvolvimento do que os maus filósofos, ou seja, aqueles que o são por obra do Estado”<sup>134</sup>.

Além de reconhecer os pseudofilósofos – aqueles pagos pelo Estado – como uma classe ridícula, Nietzsche acrescenta que o são também nocivos, uma vez que são eles os responsáveis por converter a filosofia também em algo ridículo, tendo em vista que ao Estado não interessa a influência que uma filosofia autêntica pode desempenhar nos jovens em formação, pois nunca esteve comprometido legitimamente com a verdade, preocupando-se muito mais com o que lhe pode resultar útil, independente se essa utilidade possuía relação com a verdade, meia-verdade ou com o erro<sup>135</sup>. Tendo a filosofia vínculos com o Estado, esta deve então estar em condições de lhe ser incondicionalmente útil, colocando, por fim, a utilidade à frente daquilo que sempre foi o seu compromisso primeiro: a verdade. Nietzsche

---

<sup>133</sup> NIETZSCHE, 2001a, p.105.

<sup>134</sup> Idem, p.107.

<sup>135</sup> Idem, p. 116.

complementa: “Se alguém aceita ser filósofo por concessão do Estado, é preciso que também aceite ser considerado por este como alguém que tenha renunciado a perseguir a verdade definitivamente”<sup>136</sup>.

Nietzsche entende que o Estado moderno, da forma como o faz, patrocina uma contra-filosofia com o intuito de passar a impressão de ter a filosofia a seu lado; antes configurando-a como aliada do que abrindo a possibilidade de a ter como adversária. O reflexo desse processo aparece de forma mais evidente nas instituições de ensino: “Nas universidades somente se ensina a crítica das palavras pelas palavras, mas nunca a única crítica de uma filosofia que é possível e que além disso demonstra algo, a saber, experimentar se se pode viver de acordo com ela”<sup>137</sup>.

Mas em que poderia consistir esse “viver de acordo com a filosofia”, ou viver filosoficamente? Nietzsche oferece vários indícios do que seja essa vida, sobretudo nos momentos em que se refere à Schopenhauer e aos direcionamentos que este deu a sua própria existência. Porém, talvez o momento de *Schopenhauer como Educador* em que essa resposta é melhor ensaiada seja quando ele se presta a comparar os verdadeiros filósofos com os pseudofilósofos ou catedráticos. Em um desses momentos, ao falar do quanto os verdadeiros pensadores sempre foram perigosos diante de seu tempo, pois sempre trouxeram consigo o ímpeto ao questionamento e à busca por razões, não importando as consequências que estas razões poderiam ter, Nietzsche compara-os aos pensadores catedráticos e afirma o que segue:

“Se os autênticos pensadores são perigosos, fica evidente porque os nossos pensadores acadêmicos são inofensivos; porque suas ideias se desdobram pacificamente de forma rotineira e convencional, como jamais uma árvore sustentou seus frutos. Não dão medo, não colocam nada em questão, e de todas as suas ações, o seu ir e vir, se poderá dizer o mesmo que disse Diógenes quando, por sua vez, se fez diante dele o elogio de um filósofo: ‘o que se pode invocar de grande a seu favor quando por trás de tanta dedicação à filosofia ainda não incomodou a nada nem ninguém?’.

---

<sup>136</sup> Idem, p.109.

<sup>137</sup> Idem, p. 112.

De fato, este é exatamente o epitáfio que caberia escrever sobre a tumba da filosofia universitária: ‘não incomodou a nada nem ninguém’” (NIETZSCHE, 2001a, p.121).

Definitivamente, o filósofo alemão vê, em sua época, o ensino universitário de filosofia de forma muito precária, pois encontra poucas possibilidades de ser praticada nesse ambiente uma filosofia autêntica e honesta. O principal motivo para tanto, concordaria Nietzsche com Schopenhauer, seria o fato de que enquanto o verdadeiro filósofo estaria preocupado com os enigmas da existência, os filósofos catedráticos visariam prestígio, obediência e subsistência, fazendo da filosofia somente um meio para tais fins.

Dada, pois, a situação, o diagnóstico a que Nietzsche chega é severo, mas preciso. Propõe a instauração de um tribunal superior capaz de vigiar e julgar as instituições de ensino no ponto em que estas afetam a cultura. Este tribunal deveria ser livre de todo e qualquer poder estatal, de honrarias, de vínculos com governos, universidades e ciências, mas atuaria como avaliadora e ajuizadora de todas essas totalidades. Uma vez que a filosofia esteja livre dos ditames do Estado, depurada da erudição e, definitivamente, dos muros da universidade, poderia ser ela esse tribunal<sup>138</sup>. Essa é a forma que Nietzsche encontra para que o filósofo possa ser útil a si mesmo e à universidade; não se identificando com ela, mas a vigiando com uma distância segura. Nesse sentido, entendemos logo o papel do filósofo e ainda mais do filósofo como exemplo e como educador: colocar-se na posição de juiz, de um juiz de seu tempo, juiz da cultura, pois é exatamente aqui que reside a qualidade de extemporâneo, tal como Nietzsche observa na figura de Schopenhauer. Primeiramente, livrando-se de toda erva daninha que o impeça de ser ele mesmo, que limite os seus movimentos e sua autonomia para,

---

<sup>138</sup> Percebemos aqui que há uma certa proximidade entre o raciocínio de Nietzsche acerca da filosofia com o lugar que Platão já havia dado ela a ocupar em sua *República*, que é exatamente a posição de legisladora e soberana. Para tanto e em ambos os casos, é necessário à filosofia liberdade em seus exercícios e práticas, o que a torna incompatível com qualquer grau de submissão, seja ao Estado ou à academia. Ainda a filosofia institucionalizada no seio da universidade precisa dizer o contrário daquilo que ela representa; ela precisa instruir sobre a sua lição máxima de liberdade ao invés de ficar reproduzindo os ditames de um conhecimento que não atinja os limites da extemporaneidade, tão caros a Nietzsche.



em seguida, atuar da mesma forma com os jovens e com a cultura; um processo de autonomia que reflete diretamente aquele que se passa com a filosofia. “Assim, surgirá de novo e finalmente o homem capaz de sentir-se pleno e infinito no conhecimento e no amor, na contemplação e no poder. O homem, em suma, que em harmonia com a natureza na totalidade do seu ser, possa erigir-se como juiz e avaliador de todas as coisas”<sup>139</sup>.

---

<sup>139</sup> NIETZSCHE, 2001a, p. 77.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações de Nietzsche presentes na terceira *Extemporânea* reservam uma particularidade interessante. Ali, não se encontram uma exposição sobre a obra schopenhaueriana, um manual sobre como deveriam ser formatadas as instituições de ensino nem tampouco uma regência normativa para a filosofia. O que se constata na leitura desse texto de juventude é a forma mais íntima e livre com a qual o filósofo pensa a educação, a cultura e a filosofia. Antes de possuir um sentido panfletário, *Schopenhauer como educador* é um texto escrito para si mesmo – uma espécie de auto-confidência de pensamentos e ideais mais íntimos. Isso, mais tarde, será confirmado em *Ecce Homo*, obra em que Nietzsche conta sua vida através de sua obra. Fazendo um balanço sobre a importância e significado dos seus textos, o filósofo revela: “em *Schopenhauer como educador* está inscrita minha história mais íntima, meu *vir a ser*. Sobretudo, meu compromisso!”<sup>140</sup>. E quão grande seria o compromisso de Nietzsche; dar expressão a uma série de combates que começam a ser travados no âmbito individual, contra si mesmo, passando em seguida para as instituições de ensino que já há algumas décadas formatavam a educação de várias gerações, contra os eruditos que as compunham, contra uma filosofia acadêmica que se encontrava atada pelos grilhões estatais e pela falta de liberdade e, por fim, contra o espírito jornalístico, cientificista, utilitarista e estadista que impregnavam a cultura da época.

Através do nome de Schopenhauer, Nietzsche pretendeu expor aos seus leitores tudo o que ele pensa e entende por “filósofo autêntico”, por “indivíduo exemplar”, por “ideal de homem”. Fez isso partindo de uma estratégia que circunscreve tais conceitos à atmosfera da educação. Posicionando-se declaradamente contra a preguiça e a covardia, o filósofo se propõe a dizer como esse ideal de homem de Schopenhauer pode realmente educar: a partir desse ideal, seria possível extrair uma cadeia comum de deveres que não encontra-se atrelada às leis comuns exteriores, mas sim ao pensamento fundamental da cultura. O primeiro passo,

---

<sup>140</sup> NIETZSCHE, 2004, p. 70.

nesse sentido, deveria ser dado na esfera do indivíduo: “educar os educadores! Mas os primeiros devem começar por educar a si próprios. E é para esses que escrevo”<sup>141</sup>.

Somente a cultura é capaz de libertar a natureza e pacificar sua relação com o homem. Trabalhando em proveito da cultura, trabalha-se para engendrar os grandes homens. Assim nos dirá Nietzsche que a tarefa que nos cabe é a de estimular o surgimento desses grandes homens em nós e fora de nós, contribuindo dessa forma para a perfeição e elevação da natureza. Portanto, a cultura exige do homem e da sociedade, sobretudo, ação, trabalho a favor do engendramento do gênio.

Embora seja essa a exigência autêntica da cultura, não é o que Nietzsche percebe como meta nas instituições sociais, e, ainda menos, nos estabelecimentos de ensino. Nas conferências que compõem *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, por exemplo, Nietzsche dirige duras críticas aos eruditos e jornalistas que dominam sua época e que correspondem àqueles que, mais tarde, ele irá tratar por especialistas e literatos em *Gaia Ciência*<sup>142</sup>. Dominados pelo espírito jornalístico e a especialização científicista, os institutos de ensino são lugares onde se cultiva a erudição que mais se parece com o “inchaço de um corpo doente”, são lugares onde se adquire o que o filósofo alemão chama de “obesidade erudita”. Dessa forma, o ideal da educação moderna é visto por Nietzsche como uma maneira de “formar o jovem para ser ‘erudito’, comerciante ou funcionário do Estado, transformá-lo em uma criatura dócil e frágil, indolente e obediente aos valores em curso”<sup>143</sup>. Essa é uma das principais limitações que a modernidade coloca no caminho daquelas sociedades que possuem como meta principal a criação da excelência e a pretensão de viver de acordo com as exigências do exercício da liberdade<sup>144</sup>.

---

<sup>141</sup> NIETZSCHE. *Fragmentos póstumos*. Primavera-verão de 1875.

<sup>142</sup> Trata-se do parágrafo 366, onde Nietzsche fala dos literatos e especialistas não somente como consumidores de livros, mas também produtores de livros e, conseqüentemente, de idéias que “não fazem dançar”.

<sup>143</sup> DIAS, 1993, p.86.

<sup>144</sup> PIMENTA, 2006, p.67.

Chega-se, assim, à questão da filosofia, que Nietzsche mais uma vez atesta sob a influência de Schopenhauer. A cena em que o ensino universitário da filosofia se enquadra à época de Nietzsche fica muito bem elucidada nas palavras de Rosa Dias:

As questões históricas introduziram-se de tal modo na filosofia universitária que essa se resume em perguntas como: o que pensa tal ou qual filósofo? Merecerá tal lição ser realmente aprendida? É ela realmente um estudo de filosofia? Essa maneira de tratar a matéria desenraizou a filosofia universitária de todos os problemas fundamentais. Em lugar de levar os estudantes a levantarem questões sobre a existência, preocupa-se com as minúcias da história da filosofia; assim, a filosofia reduz-se a um ramo da filologia (DIAS, 1993, p.104).

O filósofo universitário é visto por Nietzsche como o anti-sábio, o servidor do Estado, o funcionário da história que se dedica somente em venerar o passado enquanto sufoca e degenera as novas ideias que prestam testemunho daqueles que pensam por si mesmos, que possuem opiniões próprias e são livres para lidar com experiências renovadoras.

Mapeado o terreno, Nietzsche insiste para que a filosofia se desvincule do Estado e de toda intenção de rotular-se enquanto pura ciência e volte a ser aquilo que outrora foi sua principal definição: um centro de forças capaz de direcionar a humanidade para melhores possibilidades de vida e de preparação para a liberdade. Porém, diante de tamanhas adversidades, o que o filósofo propõe como primeiro passo a caminho dessa retomada das origens é instituir a filosofia como juíza e avaliadora da cultura difundida pela universidade.

Atuando como um tribunal superior, a filosofia exerceria sua contribuição para a cultura ao passo que estaria liberta dos ditames do Estado. Já em relação à Universidade, ainda que Nietzsche não explicita isso na terceira *Extemporânea*, sabemos a partir de outros textos de juventude que sua tarefa principal é a de reconduzi-la a um ensino voltado para a vida e a cultura. Estas instituições ainda não existem, mas precisam ser inventadas. Em seu interior, deve-se trabalhar a educação do corpo e do espírito, o cultivo de si mesmo que leva o

indivíduo a se libertar dos laços gregários que a cultura do filisteísmo lhe impõe.

Concordando mais uma vez com Rosa Dias, a conclusão é definitiva:

Isso significará um enorme esforço para os que se propõem a trabalhar para a cultura, pois terão de substituir um sistema educacional que tem suas raízes na Idade Média por um outro ideal de formação. Contudo deverão iniciar a tarefa sem demora, já que dela depende toda uma geração futura (DIAS, 1993, p. 111.).

Se as quatro *Extemporâneas* são, para Nietzsche, instrumentos de combate, não resta dúvidas de que *Schopenhauer como educador* é a sua arma principal. Exatamente por assumi-las como textos extemporâneos, Nietzsche confere a elas o tom profético de quem não fala somente para o presente com vistas para o passado, mas de quem se dirige ao futuro. Nesse sentido, *Schopenhauer como educador* testemunha a visão de um filósofo realmente preocupado com os problemas da cultura e da educação e que é capaz de inserir a atividade filosófica dentro desse contexto delicado. Enquanto educador, Nietzsche nos incita não a aderir as suas teses e propostas, mas a pensar com ele tais questões elementares. Enquanto filósofo, o identificamos como exemplo legítimo de quem vê a filosofia como uma autêntica ferramenta para a formação de uma vida mais digna e verdadeira.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AZEREDO, V. D. (org.). *Nietzsche: filosofia e educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.
- BARRENECHEA, Miguel Angel de; FEITOSA, Charles; PINHEIRO, Paulo (org.). *Assim falou Nietzsche V: arte, memória e educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- BRITO, F. L. *Nietzsche, ensaio de uma pedagogia messiânica: Sobre as origens e o desenvolvimento do conceito de Bildung em sua primeira filosofia da cultura*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.
- CAMPIONI, G. *Nietzsche: do agonismo extemporâneo à crítica da moral heróica*. In: MARTON, S. (org.). *Nietzsche pensador Mediterrâneo – A recepção italiana*. São Paulo: Discurso Editorial & Editora UNIJUÍ, 2007.
- CASANOVA, M. A. *O Instante Extraordinário: Vida, História e Valor na Obra de Friedrich Nietzsche*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- CAVELL, S. *Conditions Handsome and Unhandsome: The Constitution of Emersonian Perfectionism.*, University of Chicago, 1988.
- CONANT, J. *Nietzsche's Perfectionism: A Reading of Schopenhauer as Educator*. In: SCHACHT, R. *Nietzsche's Postmoralism: Essays on Nietzsche's Prelude to Philosophy's Future*. Illinois: Cambridge University Press, 2001.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit, 1991.
- DENAT, C. *Nietzsche, pensador da história? Do problema do "sentido histórico" à exigência genealógica*. In: MARTON, S. (Org.). *Nietzsche, um "francês" entre franceses*. São Paulo: Barcarolla, 2009.
- DIAS, R. M. *A influência de Schopenhauer na filosofia da arte de Nietzsche em O nascimento da tragédia*. Cadernos Nietzsche, São Paulo, v. 3, p. 7-21, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Nietzsche, vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- GIACÓIA, O. J. *O Platão de Nietzsche, o Nietzsche de Platão*. Cadernos Nietzsche, São Paulo, v. 3, p. 23-36, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Sobre tornar-se o que se é*. In: Salles, João Carlos. (Org.). *Schopenhauer e o Idealismo Alemão*. 1 ed. Salvador: Quarteto, 2004, v. 1, p. 201-218.
- HALÉVY, D. *Nietzsche: uma biografia*. Trad. Roberto Cortes de Lacerda e Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1989.



JANZ, C. P. *Friedrich Nietzsche: Los diez años de Basilea 1869/1879*. Madrid: Alianza Editorial, 1981. 2 v.

KOHAN, W.O. *Sócrates: a educação, entre a política e a filosofia*. In: BARRENECHEA, Miguel Angel de; FEITOSA, Charles; PINHEIRO, Paulo (org.). *Assim falou Nietzsche V: arte, memória e educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

LARGE, D. “Nosso Maior Mestre”: *Nietzsche, Burckhardt e o conceito de cultura*. Cadernos Nietzsche, São Paulo, v. 9, p. 3-39, 2000.

LARROSA, J. *Nietzsche & a Educação*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEBRUN, Gérard. *Passeios ao Léu*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

LEMM, V. “Is Nietzsche a perfectionist? Rawls, Cavell and the politics of culture in Nietzsche’s ‘Schopenhauer as educator’”. In: JOURNAL OF NIETZSCHE STUDIES, Issue 34. The Pennsylvania State University, University Park, PA, 2007.

LOPES, R. A. *Elementos de retórica em Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. *Ceticismo e vida contemplativa em Nietzsche*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MACEDO, I. *Nietzsche, Wagner e a época trágica dos gregos*. São Paulo: Annablume, 2006.

MACHADO, R. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MOORE, Gregory; BROBJER, Thomas H. (Ed.). *Nietzsche and Science*. Burlington: Ashgate, 2004.

NASSER, E. *O Romantismo em Nietzsche enquanto um problema temporal, estético e ético*. In: MARTINS, André; SANTIAGO, Homero; OLIVA, Luís César. (Org.). *As ilusões do eu: Spinoza e Nietzsche*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

NEHAMAS, A. *Nietzsche, la vida como literatura*. Trad. Ramón J. García. Madrid: Turner Publicaciones, S.L., 2002.

NIETZSCHE, F. *A filosofia na era trágica dos gregos*. Org. e Trad. Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008.

\_\_\_\_\_. *A Gaia Ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Assim falou Zaratustra*. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. *Ecce homo*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Tragédia de Sófocles*. Trad. Ernani Chaves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

\_\_\_\_\_. *O Nascimento da Tragédia*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. *Schopenhauer como Educador*. Trad. Jacobo Muñoz. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Sobre la utilidade y el perjuicio de la historia para la vida*. Trad. Germán Cano. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.

\_\_\_\_\_. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In: *Escritos sobre educação / Friedrich Nietzsche*. Trad. Noéli C. de Melo Sobrinho. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. *Untimely Meditations*. Trad. R. J. Hollingdale. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

PIMENTA, O. J. N. *Livro de filosofia. Ensaios*. Belo Horizonte: Tessitura, 2006.

PLATÃO. *A república*. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 4ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

RAWLS, J. *Uma Teoria da Justiça*. Trad. Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RODRIGUES, L. G. *Nietzsche e a “educação de si”*: Schopenhauer como modelo da educação para a totalidade. In: Salles, João Carlos. (Org.). *Schopenhauer e o Idealismo Alemão*. 1 ed. Salvador: Quarteto, 2004, v. 1, p. 145-168.

RORTY, R. *Nietzsche, Sócrates e o pragmatismo*. Cadernos Nietzsche, São Paulo, v. 4, p. 7-16, 1998.

TRABATTONI, F. *Platão*. Trad. Rineu Quinalia. São Paulo: Annablume, 2010.

SALVIANO, J. O. Silva. *Schopenhauer, Nietzsche e a crítica da filosofia universitária*. Cadernos Nietzsche, São Paulo, v. 16, p. 85-98, 2004.

SCHOPENHAUER, A. *Sobre a Filosofia Universitária*. Trad. Maria Lúcia Mello Oliveira Cacciola e Márcio Suzuki. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SCOTT, G. *Plato's Socrates as educator*. Nova York: Suny Press, 2000.

SOBRINHO, N. C. de Melo. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Loyola, 2003.