

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

**DISSERTAÇÃO**

**O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO MASSIFICADORA EM NIETZSCHE**

**FLÁVIA BESSE DA QUINTA**

**2024**



**UFRRJ**

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

**O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO MASSIFICADORA EM NIETZSCHE**

**FLÁVIA BESSE DA QUINTA**

*Sob a orientação do Professor  
Danilo Bilate de Carvalho*

Dissertação submetida como requisito parcial  
para a obtenção do grau de **Mestra em**  
**Filosofia**, no curso de Pós-Graduação em  
Filosofia, Área de concentração em Filosofia.

Seropédica,  
Outubro de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada com  
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Q7p

Quinta, Flávia Besse da, 1978-  
O Problema da Educação Massificadora em Nietzsche /  
Flávia Besse da Quinta. - Nova Iguaçu, 2024.  
73 f.

Orientador: Danilo Bilate de Carvalho.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Filosofia, 2024.

1. Nietzsche. 2. Educação Massificadora. 3.  
Bildung. I. Carvalho, Danilo Bilate de , 1983-,  
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. Filosofia III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA – PPGFIL

FLÁVIA BESSE DA QUINTA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Filosofia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 09/10/2024

---

Prof. Dr. Danilo Bilate de Carvalho – UFRRJ (Orientador)

---

Prof. Dr. Affonso Henrique Vieira da Costa – UFRRJ

---

Prof. Dr. Tiago Mota da Silva Barros – IFRJ



---

ATA Nº 4675/2024 - ~~DeptFILQ~~ (12.28.01.00.00.00.85)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 11/10/2024 08:24)

AFFONSO HENRIQUE VIEIRA DA COSTA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

~~DeptES~~ (12.28.01.00.00.86)

Matricula: ###793#0

(Assinado digitalmente em 10/10/2024 14:58)

TIAGO MOTA DA SILVA BARROS

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ######.287-##

(Assinado digitalmente em 10/10/2024 09:00)

DANILO BILATE DE CARVALHO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

~~DeptFILQ~~ (12.28.01.00.00.00.85)

Matricula: ###393#8

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: 4675, ano: 2024, tipo: ATA, data de emissão: 10/10/2024 e o código de verificação: 540832b689

## AGRADECIMENTOS

Ainda que esta dissertação tenha sido escrita por alguém que, ardenteamente, desejou ter todo o tempo disponível para a pesquisa e a realização do sonho de ingressar na UFRRJ em uma idade mais jovem, as necessidades de início precoce no labor adiaram essa jornada. Contudo, concluo com grande satisfação a realização deste estudo, um caminho ao qual minha natureza talvez estivesse destinada, mas que foi temporariamente suspenso pelas demandas da vida, embora o afeto por esse percurso nunca tenha esmorecido. Expressar minha profunda gratidão ao meu orientador, Danilo Bilate de Carvalho, é uma necessidade inegável. Sua orientação dedicada, correção meticulosa e apoio constante foram fundamentais para a conclusão desta empreitada. Sem sua compreensão e guia ao longo de toda esta caminhada, nada disso teria sido possível. Meus sinceros agradecimentos também se estendem ao Professor Affonso Henrique Vieira da Costa, cuja disciplina no Mestrado tive o prazer de cursar, onde ele demonstrou um conhecimento repleto de docura que me ajudou a elevar-me acima de mim mesma. Junto com o Professor Tiago Mota da Silva Barros, expresso minha imensa gratidão pela participação na minha banca de qualificação e por aceitarem ler meu estudo concluído e participar da minha defesa. Minha gratidão também se estende à minha colega de turma desse Mestrado, Vanessa Pereira Dias, com quem tive o prazer de compartilhar minhas angústias e dúvidas, sempre me socorrendo nos momentos mais difíceis. Cada contribuição foi essencial para que eu chegasse a este momento de realização. Por isso, sou eternamente grata a todos que me acompanharam nesta jornada acadêmica, permitindo que esse esforço se concretizasse e se transmutasse em conhecimento e transformação.

*O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001*

*This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil – (CAPES) – Finance Code 001*

## **RESUMO**

**QUINTA, Flávia Besse.** **O problema da educação massificadora em Nietzsche.** Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

Essa dissertação aborda a crítica de Nietzsche ao modelo de educação de massa de sua época, refletindo sobre o impacto deste sistema na formação do indivíduo. Destaca a necessidade de contextualizar suas teorias por meio de suas experiências pessoais e humanizadoras, permitindo uma interpretação mais profunda de sua filosofia. Segundo Nietzsche, a educação massificadora é moldada por fatores históricos e culturais, expressos pela linguagem e pelos conceitos, que muitas vezes limitam a compreensão humana e perpetuam visões estáticas do passado. Em oposição, ele propõe a *Bildung* que deve enfatizar a autossuperação e a evolução constante do indivíduo. Para Nietzsche, a educação não deve ter um objetivo fixo, mas um processo dinâmico e contínuo, guiado pela reavaliação dos valores e rompimento com pressões externas. Assim, sua proposta desafia a educação tradicional, privilegiando a autocriação do indivíduo, rumo à sua emancipação e singularidade.

**Palavras-chave:** Nietzsche, educação massificadora, *Bildung*

## ABSTRACT

QUINTA, Flavia Besse. **The problem of mass education in Nietzsche.** Dissertation (Master in Philosophy). Graduate Program in Philosophy, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

This dissertation addresses Nietzsche's critique of the mass education model of his time, reflecting on the impact of this system on individual formation. It highlights the need to contextualize his theories through his personal and humanizing experiences, allowing for a deeper interpretation of his philosophy. According to Nietzsche, mass education is shaped by historical and cultural factors, expressed through language and concepts, which often limit human understanding and perpetuate static views of the past. In contrast, he proposes that *Bildung* should emphasize self-overcoming and the constant evolution of the individual. For Nietzsche, education should not have a fixed goal, but rather be a dynamic and continuous process, guided by the reevaluation of values and the breaking of external pressures. Thus, his proposal challenges traditional education, favoring the self-creation of the individual, moving toward their emancipation and uniqueness.

**Keywords:** Nietzsche, mass education, *Bildung*

## **LISTA DE ABREVIAÇÕES**

FT – A Filosofia na Época Trágica dos Gregos

EE – Sobre do Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino

VM – Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extramoral

NT – O Nascimento da Tragédia

DS – David Strauss, o confessor e o escritor

HV – Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida

SE – Schopenhauer como Educador

HH – Humano Demasiado Humano

AA – Aurora

GC – A Gaia Ciência

ZA – Assim Falou Zaratustra

BM – Além do Bem e do Mal

GM – Genealogia da Moral

CI – Crepúsculo dos Ídolos

EH – Ecce Homo

FP – Fragmento Póstumo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: O JOVEM PROFESSOR NIETZSCHE	
1.1 A influência de Schopenhauer na crítica à educação massificadora.....	17
1.2 Padronização na Educação: A Homogeneização do Saber.....	22
1.3 Do Ginásio à Barbárie.....	26
CAPÍTULO 2: ESSÊNCIA FORMATIVA: A INTERSECÇÃO ENTRE LINGUAGEM, CONCEITOS E HISTÓRIA	
2.1 Do Signo ao Vazio: O Papel da Linguagem na Educação.....	29
2.2 A Crítica na Formação dos Conceitos e a Educação Padronizada.....	33
2.2.1 A Busca pela Verdade e seu Impacto na Educação Massificadora....	36
2.3 Repensando o Peso do Passado.....	40
2.3.1 Perspectivas Históricas: Vigilância e Análise na Compreensão da História.....	45
2.3.2 A Plasticidade da Memória: Incorporação e Transformação do Passado.....	49
2.3.3 Entre Reverência e Crítica: A Valorização dos Gregos em Face da Condenação do Historicismo.....	54
CAPÍTULO 3: A <i>BILDUNG</i> EM NIETZSCHE.	
3.1 Da Teleologia Fixa ao Processo Contínuo de Transformação.....	57
3.2 Tornar-se o Que Se É: A Essência da Autodescoberta da <i>Bildung</i> Nietzschiana.....	62
CONCLUSÃO.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71

## INTRODUÇÃO

Quando investigamos as influências pessoais dos filósofos em suas obras mais notáveis, desvendamos uma dimensão de análise que abrange não apenas o conteúdo explícito de suas teorias, mas também o contexto subjetivo de sua criação. Nietzsche ilustra bem como as vivências de um pensador podem influenciar de maneira significativa seus conceitos e ideias. Entender Nietzsche exige uma leitura que vá além de suas palavras escritas para incluir sua vida como contexto interpretativo. As adversidades que enfrentou, suas relações pessoais e suas reflexões íntimas estão interligadas com sua filosofia.

Michel Onfray, ao destacar a importância da aventura biográfica de Nietzsche, aponta para uma abordagem essencial na interpretação filosófica – compreender a vida do filósofo para compreender sua filosofia: “Um filósofo não se comprehende realmente sem olhar para sua aventura biográfica. Nietzsche mais que qualquer outro.” (Onfray, 2014, p. 2). Seu pensamento não é apenas um conjunto de argumentos abstratos, mas uma vivência, tornando a separação entre sua vida e obra, não apenas difícil, mas um enorme risco de perder nuances cruciais - as experiências de sua vida e o intelecto pessoal se entrelaçam com os conceitos abstratos e universais que ele busca explicar.

Ao analisar a vida acadêmica inicial de Nietzsche, é possível sugerir que suas críticas à educação surgiram diretamente de suas próprias experiências. Desde jovem, Nietzsche demonstrava ser um observador crítico e atento do sistema educacional que o envolvia. O período em que estudou na escola Providencial Real de Pforta, onde ingressou aos catorze anos, em 1858, foi crucial nesse aspecto, não apenas pelo rigor acadêmico ao qual foi submetido, mas também pelo ambiente altamente disciplinado que refletia os ideais do humanismo clássico. Esse contexto semeou em Nietzsche um senso de disciplina intelectual, moral e física, juntamente com a imersão intensiva na cultura da Antiguidade, o que estimulou no jovem filósofo um apreço pela cultura e literatura clássicas. A escola, com sua rígida disciplina e ênfase na formação humanista, moldou suas primeiras reflexões sobre a educação:

Trata-se de uma instituição educacional e instrucional, na qual, dentro de um período especificado pela lei (6 anos), determinado número de alunos é preparado para a vida científica ou para a profissão de estudioso. [...] O fato, porém, de que aqui se acostumam com a obediência à lei e à vontade de seus superiores, com a rigidez e o cumprimento pontual de suas obrigações, com o autocontrole, com o trabalho sério, com atividade vigorosa de escolha própria e por amor ao tema, com a meticulosidade

e metodologia em seus estudos, com regras na divisão do seu tempo, com o fato seguro e firmeza autoconfiante no convívio com seus colegas, tudo isso é fruto da nossa disciplina e educação. (Janz, 2016, pp. 61-62)

Em 1864 Nietzsche se matriculou na Universidade de Bonn para estudar teologia, ao ceder ao desejo da mãe, e filosofia clássica. No entanto, ele logo abandonou a teologia e focou na filologia. Durante este período, elaborou uma crítica contundente ao sistema educacional alemão, percebendo-o como excessivamente enredado em burocracias e voltado à formação de servidores públicos, em detrimento do desenvolvimento cultural dos indivíduos. Nietzsche rapidamente se desencantou com a atmosfera acadêmica rígida e burocrática das universidades, que ele enxergava como “fábricas de funcionários públicos”, sufocando a criatividade e a individualidade dos estudantes (Janz, 2022). Sua experiência na Universidade de Bonn foi fundamental para o desenvolvimento dessas críticas, que ele continuaria a elaborar ao longo de sua carreira.

Em 1865, ao se transferir para Leipzig, prosseguiu com seus estudos filológicos sob a tutela de Friedrich Wilhelm Ritschl. Foi nessa universidade que entrou em contato com *O Mundo como Vontade e Representação*, de Arthur Schopenhauer, uma obra determinante para sua inclinação filosófica. A música de Richard Wagner emergiu como outra fonte vital de inspiração. Nietzsche também desenvolveu uma relação intelectual profunda com Jakob Burckhardt, que pode ter influenciado suas críticas ao historicismo e às instituições educacionais de sua época.

Aos 24 anos, em 1869, ele foi nomeado para a cátedra de filologia clássica na Universidade de Basileia, uma nomeação que, apesar de sua juventude, indicava um reconhecimento de suas capacidades e conhecimentos. Na Universidade de Basileia, Nietzsche se dedicou ao ensino de literatura e cultura da Grécia e Roma antigas, áreas nas quais um domínio profundo. Seu estilo de ensino, marcado por uma paixão e inovação, cativou e influenciou significativamente muitos de seus alunos.

Nietzsche, como educador, não tinha interesse em se tornar um vasculhador de textos antigos, fechado em seu gabinete, nem em criar um círculo de alunos atentos, que seguissem indiferentes à vida que os rodeava. Pretendia, isso sim, incentivá-los a um olhar singular sobre determinada ciência, conduzi-los de modo a criar uma humanidade rica e transbordante de vida. (Dias, 1993, p. 26)

No entanto, o jovem professor testemunhou, em primeira mão, as limitações e os problemas do sistema educacional de sua época. Embora marcada pelo reconhecimento precoce, a chegada de Nietzsche à Universidade de Basileia logo se mostrou um período de revelações cruciais para o jovem professor. Imerso no ambiente acadêmico, testemunhou um movimento gradual de transformação – o clássico humanismo que outrora permeava a academia estava sendo progressivamente deslocado para uma abordagem mais científica e tecnicista que contribuía para a formação de grandes massas sem autonomia intelectual e incapazes de criticidade. Não tardou a perceber e criticar os perigos da erudição especializada e do filisteísmo acadêmico. Como ele mesmo exclamou em uma carta a Gersdorff, amigo próximo com quem compartilhava suas ideias e reflexões filosóficas, datada em 11 de abril de 1869: “Zeus e todas as musas me preservem de ser filisteu, homem abandonado pelas musas, homem de rebanho!”. Neste grito, revela-se seu temor de se tornar um “filisteu”, um indivíduo desprovido de sensibilidade artística e cultural, destituído da inspiração criativa. Além disso, teme transformar-se em um “homem de rebanho”, alguém que segue as massas de forma irreflexiva, abdicando da autonomia intelectual e da capacidade crítica.

Nietzsche antevia, assim, o perigo de uma vida acadêmica que, ao valorizar excessivamente a especialização, poderia sufocar a verdadeira paixão pelo saber e a liberdade do espírito criador. Rapidamente começou a criticar a estrutura e as práticas das instituições de ensino. “Só seremos verdadeiros mestres se usarmos de todas as alavancas possíveis para nos arrancar desta atmosfera e se formos realmente homens e não apenas intelectuais, mas sobretudo homens superiores”. Esta declaração em uma carta a Erwin Rohde (de 15 de dezembro de 1870) revela seu desejo de transcender as limitações impostas pelo ambiente acadêmico.

Nas conferências intituladas *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de formação* proferidas na Universidade da Basileia em 1872, e na Terceira Consideração Extemporânea: *Schopenhauer como educador* (1874), ele questionava a capacidade dos professores de ensinar de forma autêntica dentro das restrições acadêmicas:

Pode no fundo um filósofo, com boa consciência, ter todo dia algo para ensinar? E ensinar isso diante de qualquer um que quer ouvir? Não tem ele de dar ares de saber

mais do que ele sabe? Não tem ele que falar, diante de uma audiência desconhecida, de coisas acerca das quais ele não deveria falar sem risco com seus amigos mais próximos? E sobretudo: ele não se priva de sua esplêndida liberdade, de seguir seu gênio, quando este chama e para onde ele chama? – Assim, ele é obrigado a pensar publicamente em horas determinadas, sobre algo predeterminado. (SE, §8)

Nietzsche via a forma como o Estado promovia certos tipos de pensamento como um pseudopensamento — uma ideia falsa ou superficial. Ele criticava o sistema educacional de sua época por estar voltado para objetivos práticos e utilitários. O jovem professor Nietzsche acreditava que a educação não deveria servir apenas ao sustento e às necessidades imediatas. Ele via o verdadeiro ensino como algo que devia ser valorizado pelo seu valor intrínseco, promovendo uma transvaloração dos valores e a transformação do indivíduo, e não apenas como meio de assegurar um emprego ou satisfazer necessidades básicas.

Nietzsche não limitava suas críticas à educação apenas às instituições; ele as estendia também à sociedade como um todo. Para ele, o maior propósito da humanidade deveria ser o empenho constante em gerar grandes homens: “A humanidade deve trabalhar continuamente para engendrar grandes homens singulares – essa é a sua única tarefa” (SE, §6).

Em síntese, a etapa inicial da vida acadêmica de Nietzsche foi assinalada por uma profunda insatisfação com as estruturas educacionais da época. Sua visão crítica e suas propostas para uma educação verdadeira refletiam seu desejo por uma cultura que promovesse a liberdade, a criatividade e a evolução do espírito humano, livre das amarras da erudição e da instrumentalização acadêmica. Nietzsche representava não apenas um crítico do ensino padronizado, mas também um visionário que antecipava os desafios da modernidade. Suas ideias continuam a contestar nossas concepções modernas de educação, encorajando-nos a repensar como podemos estabelecer sistemas que nutram o potencial humano.

A escrita do primeiro capítulo, “O Jovem Professor Nietzsche”, inspirado no contexto mencionado, se justifica pela necessidade de compreender a filosofia nietzschiana de forma integral. Ao iniciar a obra com essa perspectiva, permite-se que o leitor adentre o labirinto dos pensamentos de Nietzsche com uma chave interpretativa inicial, que é o próprio filósofo em sua totalidade. Sem essa abordagem, corre-se o risco de descontextualizar suas teorias, ignorando o substrato vívido que as sustenta e lhes confere profundidade. Outro ponto crucial é a humanização do filósofo. Nietzsche, frequentemente reduzido a suas ideias disruptivas,

emerge como um ser humano complexo com experiências que moldaram sua percepção do mundo. Ao destacar isso no primeiro capítulo, o texto cuida para que o leitor não veja Nietzsche apenas como um ícone distante, mas como alguém cujas ideias surgiram de um processo vivido.

O capítulo 2 da presente dissertação, intitulado “Essência Formativa: A Intersecção entre Linguagem, Conceitos e História”, fundamenta-se na crítica de Nietzsche à educação massificadora, abordando aspectos centrais da constituição do processo educativo. O objetivo é explorar os elementos cruciais que moldam a educação e a compreensão humana ao longo do tempo. Procuramos desvelar como a linguagem, a formação de conceitos e a interpretação histórica moldam e, frequentemente, limitam o potencial formativo do indivíduo dentro de um sistema educacional padrão. As ideias sobre educação entrelaçam-se com críticas mais amplas à cultura e à sociedade, ressaltando que a educação, sendo um processo intrinsecamente cultural, não pode ser dissociada do contexto histórico e social no qual está inserida. A comunidade escolar, vista como um tecido complexo e entrelaçado, reflete e integra naturalmente a cultura da qual faz parte – portanto, o ensino não é neutro; é uma construção histórica que envolve a constante negociação de significados e valores. A análise inicia com o papel da linguagem na educação, seguindo para a formação e padronização dos conceitos que podem obscurecer a busca por uma verdade autêntica. Além disso, exploramos como a história e a memória são manipuladas no processo educacional para sustentar uma visão estática e reverente do passado.

No terceiro capítulo, propomos uma reflexão sobre o conceito de *Bildung* em Nietzsche, destacando a contínua autossuperação e o devir como elementos centrais em sua visão educacional. Longe de uma formação com um fim teleológico fixo, a *Bildung* nietzschiana redefine o processo educativo como fluido e dinâmico, onde o indivíduo está em constante transformação. Ao abordar a *Bildung*, analisaremos como essa noção se coloca em contraste com as visões metafísicas e religiosas tradicionais, que frequentemente impõem um destino final e uma coerção moral. Veremos também como o conceito de *Bildung* avança, não apenas no sentido da exploração da identidade, mas também na forja do destino pessoal por meio de uma contínua reavaliação de valores. Sob a ótica nietzschiana, a formação é uma ruptura radical com qualquer conformidade a padrões externos, consistindo em um movimento incessante rumo à autossuperação. Esse processo, por vezes cruel e introspectivo, visa eliminar o não essencial e busca uma liberdade autêntica, onde a aceitação plena de si mesmo, assim como a rejeição de julgamentos externos, tornam-se o ápice da emancipação. Nesse capítulo, examinaremos como Nietzsche desafia as bases da educação tradicional, propondo uma formação voltada à libertação da consciência, o que possibilita a autocriação contínua. Sua

proposta subverte as visões educacionais dominantes, ressignificando o ato de educar como uma constante luta interna e externa pela autossuperação, em que o indivíduo se recria continuamente para afirmar sua singularidade contra as pressões da conformidade.

## CAPÍTULO 1

### O JOVEM PROFESSOR NIETZSCHE

#### 1.1 A Influência de Schopenhauer na Crítica à Educação Massificadora.

Em um antiquário em Leipzig, Nietzsche encontra a obra *O mundo como vontade e representação*, de Arthur Schopenhauer, no ano de 1865. O jovem filósofo viu em Schopenhauer um mentor que não só se debruçava sobre questões fundamentais com uma profundidade e seriedade rara, como também o fazia de forma que ressoava intimamente com os seus próprios questionamentos – “Faço parte dos leitores de Schopenhauer que, depois de terem lido a primeira página dele, sabem que com determinação que lerão todas as páginas e ouvirão cada palavra dita por ele”. (SE, §1).

Nietzsche aponta para o legado de Schopenhauer, enfatizando sua importância como uma influência modelar – alguém cujas ideias iluminam os caminhos obscuros da existência e cuja vida serve de exemplo para aqueles que buscam autenticidade e significado em suas próprias jornadas de autoaperfeiçoamento. Essa é a marca de um verdadeiro educador:

Prometi apresentar Schopenhauer como *educador*, segundo minhas experiências, e, assim sendo, não basta quando eu esboço, ainda com expressão imperfeita, aquele homem ideal, que imediatamente impõe *em* e em torno de Schopenhauer, como sua ideia platônica. O mais difícil ainda está aquém: dizer como se pode conseguir desse ideal uma nova esfera de deveres e como se pode estabelecer uma ligação com um objetivo tão excessivo, através de uma atividade regular, provar que aquele ideal *educa*. (SE, §5)

A referência à “ideia platônica” sugere um ideal para o qual se deve sempre se esforçar, mesmo que nunca se possa alcançar plenamente uma perfeição. Através desse prisma, a educação vai além da mera aquisição de conhecimento, mas um conjunto de deveres práticos que exige tanto um aprofundamento no entendimento dos conceitos abstratos quanto a criatividade para adaptá-los às realidades concretas da vida – o objetivo não é apenas entender as ideias de Schopenhauer, mas também integrá-las em nossa forma de viver, pensar e agir. Para Nietzsche, Schopenhauer não é apenas um filósofo, mas um educador que, através de sua própria existência e pensamento, delineia um autêntico caminho para o cultivo do eu, distanciando do Estado, da Igreja e das instituições educacionais que moldam a cultura e o pensamento. “Schopenhauer faz pouco-caso das castas eruditas, separa-se delas, aspira por

independência do Estado e da sociedade – esse é seu exemplo, seu modelo – para partir daqui do mais extremo” (SE, §3).

Longe de ser uma mera aquisição de conhecimento erudito promovido pelo historicismo, para Nietzsche, o filósofo inspira a coragem de abandonar as normas ultrapassadas de massificação do pensamento. Schopenhauer tem coragem de permanecer à margem das expectativas e pressões sociais, “ele é honesto, porque fala e escreve por si mesmo e para si mesmo; sereno, porque venceu o mais pesado através do pensamento; e constante, porque ele assim deve ser” (SE, §2). Pela sua excepcionalidade e pela sua capacidade singular de transcender as normas e as convenções, Schopenhauer pode ser considerado um gênio do seu tempo – aquele que, pela força de sua obra e de seu exemplo, inspira a sociedade a superar a massificação do Estado e da Igreja, o que deveria ser a finalidade principal da educação.

Poucos pensadores sentiram em tal medida e com incomparável determinação o gênio tecendo neles; e seu gênio prometeu-lhe o mais exelso – que não haveria nenhum sulco mais profundo do que aquele rasgado pelo seu arado no solo da humanidade recente. Ele soube, assim, satisfazer e saciar uma metade de seu ser, sem cobiça, certo de sua força; assim ele portou-se em sua vocação com grandeza e dignidade, como perfeito vitorioso (SE, §3).

Schopenhauer transcende o comum, penetra nas camadas mais profundas da experiência humana. O gênio de *O Mundo como Vontade e Representação* é o executor de uma grande obra. Delineado por uma força maior que a própria vida, oferece um impacto significativo na humanidade de maneira duradoura e transformadora. “A aspiração por uma natureza forte, por uma humanidade sadia e simples, era nele uma aspiração por si mesmo; e, assim que ele venceu o tempo em si mesmo, ele teve de contemplar em si mesmo, com olhar admirado, o gênio” (SE, §3). Raros indivíduos são como Schopenhauer, cujo legado transcende a passagem do tempo e o ego se dissolve em favor de uma contribuição genuína para o mundo, deixando marcas indeléveis na consciência coletiva da humanidade. É formar esse tipo de gênio que Nietzsche considera o verdadeiro objetivo da educação, formar pessoas capazes de enxergar além das representações superficiais, que desafiam as convenções sociais e impulsionam a humanidade para além dos limites atuais. O gênio não é produto de uma educação padronizada nem alguém escolhido por uma espécie de predestinação divina, mas sim alguém cuja singularidade foi valorizada e estimulada pelo processo educacional. O papel dos educadores, então, não seria moldar os indivíduos para se encaixarem em expectativas pré-estabelecidas adicionando-lhes “narizes de cera, olhos com lentes” (SE, §1) – uma metáfora para as tentativas de uniformizar

o pensamento, mas, ao contrário, de remover as camadas superficiais que nos impedem de nos elevarmos acima de nós, pois, “tua essência autêntica não está profundamente oculta em ti, mas imensamente acima de ti ou, pelo menos, acima daquilo que tu habitualmente presumes ser teu eu” (SE, §1).

A educação, no entanto, foi desviada dos seus objetivos de formar indivíduos genuinamente criativos ou gênios, servindo como uma ferramenta para o egoísmo dos conquistadores, do Estado, dos artistas e de uma ciência voltada para os resultados imediatos.

O egoísmo do espírito mercantil necessita de um escudo cultural para se legitimar. Contudo, aparentemente harmoniosa, essa reciprocidade deseja impor sua lógica à produção cultural e educacional – “formar o máximo de homens ‘correntes’” (SE, §6). Essa cadeia de máximos sugere uma sociedade hiperprodutiva e hiperconsumista, na qual o valor central é a capacidade de gerar lucro e bem-estar material, “um povo será tanto mais feliz quanto mais homens correntes possuir” (SE, §6). A meta dos estabelecimentos de ensino, nessa lógica, é formar indivíduos padronizados que atendam às demandas do mercado: “uma formação rápida, para tornar-se logo um ser ganhador de dinheiro; uma formação tão básica, para tornar-se um ser que ganha muito dinheiro” (SE, §6).

O Estado como uma entidade egoísta atua na manutenção de suas instituições e estruturas de poder, muitas vezes sob a premissa de promover um “Estado de cultura” – “Em toda parte onde se fala agora do ‘Estado de cultura’, vê-se a tarefa a ele imposta, de liberar as forças espirituais de uma geração até o ponto em que elas possam servir e ser úteis às instituições existentes, mas somente até esse ponto” (SE, §6). Essa lógica, na educação, reflete uma perspectiva utilitarista e pragmática, um modo de reproduzir a ordem social existente e de formar cidadãos que se adaptem a essa ordem. Os professores inseridos nessa “fábrica de mediocridade”, limitados por políticas públicas e condições econômicas precárias, nem sempre reconhecem a importância de sua atuação, acabam por sofrer um processo de desvalorização. A burocracia estatal sobrepõe o desenvolvimento pedagógico e a valorização de uma cultura superior por esses profissionais da educação.

O Estado, assim como os negociantes, busca a formação de um corpo de funcionários com submissão intelectual e eficientes economicamente, e uma massa de estudantes dóceis que possam ser rapidamente integrados ao mercado de trabalho.

Nietzsche, ao refletir sobre o egoísmo dos artistas e seu impacto na cultura, observa que muitos desses artistas buscam promover a cultura ao dissimular conteúdos que, na verdade,

poderiam ser considerados horríveis e aborrecedores. Por meio dessa estetização, o observador é levado a uma interpretação distorcida ou superficial do conteúdo:

A cultura é promovida por todos os que têm consciência de um *conteúdo horrível ou aborrecedor*, e querem enganar acerca dele por meio da assim chamada “*bela forma*”. Em relação ao exterior, o observador deve ser coagido a uma falsa conclusão acerca do conteúdo, por meio de palavras, gestos, adornos, pompas e maneirismos (SE, §6).

Numa era de “cultura de massa”, o modo como as artes são apresentadas muitas vezes supera a profundidade e a criticidade do conteúdo. Artistas e criadores, ao priorizarem a “*bela forma*”, preferem elementos que garantam a visibilidade e a aceitação de seus trabalhos. “Então eles se dispõem a satisfazer todo gosto” (SE, §6) em detrimento da originalidade e profundidade. Obras com potencial crítico acabam sendo obscurecidas por aquelas que possuem maior apelo visual, as quais são mais facilmente consumíveis pelo grande público. Ensinar os jovens a apreciar a arte sob essa perspectiva pode levar a uma compreensão limitada, impedindo que os estudantes se encantem com as diversas dimensões de significados e interpretações que uma obra de arte pode oferecer.

O egoísmo na ciência, praticada pelos eruditos, está na preocupação excessiva com a lógica e a racionalidade a ponto de desprezar os sentimentos humanos – “ela é fria e árida, ela não possui nenhum amor e nada sabe do sentimento profundo da insuficiência e do anseio” (SE, §6). O conhecimento deixa de ser uma força que move o gênio ao negligenciar aspectos vitais da subjetividade e criatividade e torna-se uma atividade mecanizada, previsível e calculada, dando aos seus funcionários a mesma frieza e distanciamento em relação aos grandes homens sofredores “à medida que ela transfere seu próprio caráter aos mesmos e, dessa forma, como que fossiliza sua humanidade” (SE, §6). O egoísmo científico sugere a substituição da fluidez e plenitude das experiências humanas por atividades que se concentram exclusivamente em “os problemas do conhecimento”.

Diante do que foi apresentado, o jovem professor da Universidade de Basileia reforça a ideia de que, além de nossas predisposições internas, somos moldados por influências externas e que, por meio do reconhecimento de nossos educadores e formadores, podemos nos reencontrar:

Certamente, há outros meios para encontrar a si mesmo, para chegar a si mesmo do atordoamento em que nos movemos habitualmente, como uma nuvem sombria, mas não conheço nenhum melhor do que recordar-se de seus educadores e formadores. E assim quero lembrar vivamente hoje o mestre e disciplinador Arthur Schopenhauer, de quem me vanglorio – para, mais tarde pensar em outros. (SE, §1)

O processo de engendrar figuras excepcionais requer uma dedicação consciente para criar o ambiente e as condições propícias para que talentos singulares possam emergir e florescer. “A humanidade deve trabalhar continuamente para engendrar grandes homens singulares – essa é sua única tarefa” (SE, §6). E como identificar esses indivíduos potenciais na atividade educacional? O surgimento de indivíduos que ultrapassam o comum não encontra “o alvo de seu desenvolvimento na massa dos exemplares” (SE, §5). O cerne educacional está em reconhecer e nutrir a singularidade, “mas precisamente nas existências aparentemente dispersas e fortuitas, aos quais ocasionalmente atingem uma posição social, sob condições favoráveis” (SE, §5), cujas visões e realizações podem elevar toda a sociedade.

Pois assim soa a pergunta: como a vida do indivíduo, tua própria vida, adquire o supremo valor, a mais profunda significação? Certamente, apenas por meio disto: que tu vivas para o proveito dos exemplares mais raros e valiosos, e não para o proveito da maioria, isto é, dos exemplares que, considerados individualmente, são os mais insignificantes (SE, §6).

## **1.2 Padronização na Educação: a Homogeneização do Saber**

Segundo Nietzsche, a educação pode direcionar os indivíduos para dois caminhos distintos na sua relação com a sociedade e a cultura: um de conformidade e outro de originalidade e autenticidade. Na conformidade, são bem-vindos aqueles que adotam as normas e ideologias estabelecidas. Esse cenário oferece segurança, reconhecimento e suporte, formando um ciclo de reforço positivo para os que estão alinhados com a corrente dominante. Dentro desses grupos, a padronização torna-se uma espécie de senha para o pertencimento: “O primeiro dever aqui é: ‘lutar em fila’; o segundo, tratar como inimigos todos aqueles que não querem se pôr em fila” (SE, §6). Por outro lado, os que trilham o caminho da autenticidade frequentemente se encontram isolados, pois poucos são capazes de suportar o peso da não conformidade.

Elá mesma quer evitar, com a couraça de uma organização sólida, que ela seja levada e empurrada de um lado para outro por aquela multidão, que seus singulares se desvaneçam em esgotamento precoce ou antes abandonem sua grande tarefa. Esses indivíduos devem consumar sua obra – esse é o sentido de sua coesão; e todos que participam da instituição devem esforçar-se, através de uma sublimação contínua e de amparo recíproco, para preparar, em si e em torno de si, o nascimento do gênio e a maturidade de sua obra. (SE, §6)

Essa dualidade educacional reflete a complexidade do desenvolvimento humano e cultural. Sob a lente filosófica de Nietzsche, podemos aprofundar a análise sobre a maneira pela qual o ser humano predominantemente condicionado ao caminho da conformidade é moldado por um sistema educacional construído sob o pilar dogmático da homogeneização. Esse modelo educacional, ao promover a aceitação da padronização, almeja criar o que Nietzsche denomina como “rebanho”. A educação estruturada de maneira a forçar a uniformidade engendra uma estabilidade ilusória. Nesse estado de aparente conforto, a evolução do espírito humano é suspensa, e o indivíduo permanece estagnado, sem espaço para crescimento e ascensão além do ordinário, resultando em um empobrecimento de suas potencialidades. É nesse cenário, forjado pela servil dependência à preservação e conformidade, que testemunhamos uma queda e uma decadência cultural profunda.

Nietzsche enfatiza a distinção entre conformidade e autenticidade, mas também aponta um desafio crucial: a dificuldade de modificar a orientação educacional desde suas origens consolidadas. O método de ensino predominante, marcado pela tradição medieval, enfatiza a

aquisição do saber erudito como seu objetivo principal – a ênfase dada à memorização e à repetição sugere que a qualidade educacional está relacionada à capacidade de assimilar e reproduzir o conhecimento estabelecido. A padronização começa desde a infância, submetendo a criança a uma tabela conceitual de valores que visa alcançar resultados pré-definidos que conduzem à homogeneidade. O ensino se torna uma mera prestação de contas, com corpos moldados e manipulados para se adequarem às expectativas da sociedade: “uma grande massa, determinada no fundo contra a sua própria natureza e unicamente por ilusões sedutoras” (EE, §2). Nesse processo, o indivíduo aprende desde cedo a valorizar a aceitação social em detrimento da diversidade de pensamento e inovação, criando “celas” ideológicas que impedem a expressão da individualidade.

Em *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* (1872) e *Schopenhauer educador* (1874), Nietzsche apresenta sua inquietação em relação ao modelo de ensino, que promove uma massificação dos indivíduos. Ele critica os riscos de uma educação homogeneizadora e utilitária, influenciada pela política, religião e interesses mercantis, que prioriza a formação de indivíduos como “produtos” ao invés de seres pensantes e autônomos. A educação torna-se uma linha de montagem, onde estudantes são moldados como peças uniformes destinadas a encaixar-se em um maquinário social gigantesco. Deste modo, destacam-se duas correntes educacionais: a expansão máxima da cultura e a sua redução máxima (EE, §1).

A primeira corrente de pensamento sugere a expansão quantitativa das instituições de ensino com o objetivo de democratizar o acesso à educação. Contudo, isso pode resultar em uma simplificação do conteúdo educacional, transformando o processo educativo numa linha de montagem. Por outro lado, a redução máxima da cultura adapta os currículos para se conformarem a normas padronizadas, negligenciando aspectos fundamentais do desenvolvimento humano, como a criatividade e a capacidade de questionar as realidades existentes. Essas tendências convergem para um resultado similar: a erosão da autonomia educacional e a banalização de seus conteúdos, retratando um desprezo pelo ensino enquanto elemento transformador e essencial da humanidade.

Nesse contexto, o sistema educacional aparenta oferecer liberdade e autonomia ao indivíduo, mas, na verdade, restringe as escolhas a um conjunto limitado de opções predefinidas. Essa “ilusão de autonomia” se manifesta na liberdade de escolher entre especializações que já foram determinadas pelo sistema. A aparente liberdade individual “que

se chama ‘livre personalidade’ só pode ser o sinal distintivo da barbárie” (EE, §1). Isso ocorre porque a educação não está desenvolvendo a capacidade do indivíduo de pensar criticamente ou de agir com base em princípios éticos próprios. Ao invés disso, a formação oferecida está em conformidade com as necessidades do sistema político e social vigente, perpetuando a conformidade e sustentando as estruturas de poder existentes.

O impacto das tendências de expansão e redução máximas no tecido cultural e educacional é visto por Nietzsche como sintomático da ascensão de uma “cultura de jornalistas” (EE, §1). O jornalismo substitui o aprofundamento e o rigor intelectual, priorizando o efêmero e o superficial em detrimento do reconhecimento das reflexões mais profundas e complexas. Este fenômeno é especialmente pertinente em uma era de consumo rápido de informações, onde a mensagem rápida e descontextualizada muitas vezes assume uma importância desmedida: “O jornalista, o senhor do momento, tomou o lugar do grande gênio, do guia estabelecido para sempre, daquele que livra do momento atual” (EE, §1). Nesse contexto, o jornalista “vence” o professor, moldando as preferências culturais e educacionais. “O real poder educativo de nossas instituições superiores de ensino nunca foi tão baixo e tão débil como no presente, se o ‘jornalista’, o escravo que trabalha com o papel dos dias de hoje, venceu o professor em tudo relativo à cultura” (NT, §20).

Nietzsche, o jovem professor de Basileia, esboçou a decadência para a qual a educação se dirigia através do condicionamento para a conformidade e submissão ao rebanho pelos estabelecimentos de ensino. Ele rejeitava a ideia de uma educação pautada unicamente por resultados quantificáveis e acreditava que a verdadeira formação consistia em despertar e cultivar uma cultura autêntica, onde cada indivíduo pudesse desenvolver suas habilidades e potencialidades de forma única e singular. Para Nietzsche, a educação deveria fugir das amarras de uma tabela pré-estabelecida que limita a liberdade do indivíduo e padroniza seus talentos, e o aprendizado é um processo contínuo que vai além de prazos e cronogramas – “e que ainda não sente um prazer idólatra quando se atiram sob suas rodas, portanto a homens que ainda não se acostumaram a estimar o valor de cada coisa segundo o ganho ou a perda de tempo” (NE, §2, p. 12).

Nesse sentido, a educação, que supostamente é responsável por impulsionar o desenvolvimento integral do sujeito, muitas vezes torna-se um mecanismo de controle que busca padronizar e nivelar as diferenças, transformando cada indivíduo em mais um elemento diminuído em uma sociedade homogeneizada. Ao ser privado de sua singularidade, o indivíduo

passa a viver em função de ilusões sedutoras impostas pelo Estado ou pela igreja, perdendo a capacidade de questionar, explorar o mundo e manifestar plenamente sua identidade única.

### 1.3 Do Ginásio à Barbárie

Na segunda conferência da série *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, Nietzsche atribui ao ginásio uma importância central na jornada educativa de um indivíduo.<sup>1</sup> Segundo o filósofo, a influência do ginásio na formação intelectual e cultural dos estudantes era de tal magnitude que superava até mesmo a das universidades. Ele argumentava que as universidades funcionavam mais como uma continuação do que como um ponto de partida na educação dos jovens. Em suas palavras:

Todas as outras instituições devem medir-se pelo objetivo cultural que é visado pelo ginásio, pois elas sofrem com os desvios de sua tendência, e assim serão também purificadas e renovadas com sua purificação e renovação. Nem mesmo a Universidade pode pretender esta importância de centro motriz, já que, na sua constituição atual, ela não é, pelo menos num aspecto essencial, senão a culminância da tendência do ginásio (EE, §2).

Para o jovem Nietzsche, o ginásio é o verdadeiro alicerce sobre o qual as futuras aprendizagens e desenvolvimentos se assentariam. A universidade, por sua vez, é vista mais como uma continuidade desta formação inicial. Contudo, ele ressalta que, de acordo com os padrões convencionais, o ginásio deve ser encarado como um falso estabelecimento de ensino. O principal motivo para essa crítica se encontra na ênfase desproporcional conferida à erudição. O filósofo observa que, nessas escolas, a busca pela erudição é exacerbada, enquanto a língua, que deveria ser um dos pilares fundamentais da educação, é tratada como se não tivesse qualquer relação prática com o presente e o futuro. Segundo ele, a forma histórica tomou conta de tal maneira da educação que a utilização viva e cotidiana da língua foi substituída por estudos anatômicos e acadêmicos (EE, §2). Em outras palavras, o uso prático e real da língua foi sacrificado em prol de conhecimentos históricos.

Nesse contexto, para Nietzsche, a função do professor, denominado “mestre da cultura”, deveria começar pela supressão do “interesse histórico” que em todo lugar procura se infiltrar” (EE, §2), antes de qualquer outra transmissão de conhecimento. Além disso, a tarefa do estabelecimento de ensino deve ser a aplicabilidade prática e viva da língua, em vez de um conhecimento histórico distanciado e meramente decorativo. Por isso é que ele afirma: “Levem

---

<sup>1</sup> No contexto educacional do século XIX, esse período era equivalente ao ensino fundamental II e ao ensino médio no Brasil de hoje.

sua língua a sério! Aquele que não chega ao sentimento de um dever sagrado para com ela, este não tem mais em si o germe que convém a uma cultura superior” (EE, §2). Nietzsche, ao fazer essa afirmação, destaca a importância fundamental da educação em moldar a relação do indivíduo com a linguagem e, consequentemente, com uma cultura superior. Para alcançar esse objetivo, é fundamental desenvolver uma repulsa por certas palavras e jargões comuns no jornalismo moderno: “No ginásio se imprime o caráter repulsivo do nosso jornalismo estético ainda não formado nos jovens” (EE, §2).

Os jornalistas, na busca por um estilo elegante, frequentemente priorizam a forma em detrimento do conteúdo. Esse fenômeno de superficialidade é bastante comum nos meios de comunicação de massa. Conforme mencionado: “se vocês não chegarem a experimentar um desgosto físico por certas palavras e jargões, aos quais os jornalistas nos habituaram, então, devem renunciar à aspiração da cultura” (EE, §2). Essa repulsa não é apenas uma questão de estética; ela reflete uma preocupação mais profunda com a integridade do pensamento e da cultura. Quando ouvimos palavras desgastadas pelo uso repetitivo e desprovidas de significado profundo, a linguagem se transforma em um veículo de superficialidade e conformismo. O emprego contínuo de jargões e expressões vazias debilita o valor da comunicação e contribui para o achatarmento do pensamento crítico. Termos que deveriam inspirar reflexão e fomentar o debate tornam-se meros clichês, perdendo seu poder de provocar e desafiar. Em meio a isso, Nietzsche argumenta que um estabelecimento de ensino de alta qualidade deve exercer autoridade e adotar rigor na formação dos alunos, a fim de que desenvolvam um respeito profundo e quase sagrado pela língua. Diferente do autoritarismo, que visa reprimir e homogeneizar, a verdadeira autoridade se baseia no estímulo constante à reflexão e à manifestação pessoal. Isso é evidenciado pelo princípio de que “quanto mais um aluno está ciente das qualidades que o tornam único, mais ele imprimirá um tom pessoal à sua composição acadêmica” (EE, §2). No cenário educacional, a autoridade não deve suprimir a individualidade; ao contrário, deve promovê-la de maneira contínua.

Nos escritos da juventude de Nietzsche, a educação no ginásio é descrita como um ponto crucial na formação do indivíduo e, consequentemente, no desenvolvimento cultural de uma sociedade. Podemos dizer que uma formação deficitária nessa fase de ensino seria responsável pela perpetuação de sociedades estagnadas, incapazes de fomentar mudanças significativas?

Nietzsche, em suas anotações de 1888, enfatiza a importância de uma boa educação, destacando a incapacidade de um indivíduo reparar a perda caso não tenha frequentado uma escola de qualidade. Ele declara que “um tal ser não se conhece, anda na vida sem ter aprendido a andar, a fraqueza dos músculos o trai a cada passo” (FP 14[181], início de 1888- janeiro de 1889). Em outras palavras, a experiência escolar é insubstituível, a ausência de um ensino sólido deixa marcas permanentes, incapazes de serem corrigidas posteriormente.

Para o jovem Nietzsche, o ginásio vai além de um simples local de aprendizado. Ele vê essa instituição como um campo de batalha crucial para o futuro da cultura e da civilização. Ele argumenta que “se o combate neste terreno não levar à vitória, todos os outros estabelecimentos de cultura deverão sucumbir e aquele que renuncia a esta luta deve renunciar de uma maneira geral às questões pedagógicas mais sérias” (EE, §2). Isto é, sem uma revolução no sistema educacional que se inicia no ginásio, as gerações futuras continuarão a ser moldadas por métodos tradicionais e limitados, formando “rebanhos” de indivíduos que seguem cegamente os ditames sociais e culturais, sem questionar ou inovar.

À luz das ideias do jovem Nietzsche, promover uma sociedade composta por indivíduos autênticos e inovadores requer uma reforma radical especialmente na educação do ginásio. Essa transformação precisa se desprender das amarras da mediocridade e dos métodos obsoletos que perpetuam uma mentalidade de rebanho, conformista e desprovida de espírito crítico. Isso implica não apenas mudar os currículos, mas também transformar a mentalidade dos educadores e das instituições, promovendo uma pedagogia que valorize a sinceridade total, a originalidade e a prática criativa (EE, §2). O ginásio, nesse sentido, é um espaço vital para a formação integral dos jovens, onde o desenvolvimento do espírito humano poderá se dar de maneira completa e profunda.

O *espírito da juventude*, com sua plasticidade, simboliza a capacidade de moldar-se, renovar-se e absorver novas ideias e valores com mais facilidade. O ginásio, portanto, desempenha um papel central ao proporcionar um ambiente que estimula essa plasticidade, favorecendo o desenvolvimento intelectualmente dinâmico e culturalmente rico dos jovens estudantes. Desse modo, garantir um sistema educacional transformador e inovador é investir no potencial máximo da juventude e, por extensão, na evolução da sociedade como um todo.

## CAPÍTULO 2: ESSÊNCIA FORMATIVA: A INTERSECÇÃO ENTRE LINGUAGEM, CONCEITO E HISTÓRIA

### 2.1 Do Signo ao Vazio: O Papel da Linguagem na Educação

Adentrar o universo de Nietzsche é preparar-se para um estilo de expressão inovador e transgressivo (Wotling, 2011). O filósofo frequentemente criava conceitos e metáforas próprias para explicar suas ideias. Em *Ecce Homo*, ele elucida: “Antes de ter me lido, não sabia o que *era possível* fazer com a língua alemã – o que de, de modo geral, era possível fazer com a linguagem” (EH, §4). Sua forma singular de utilizar a linguagem surge de um pensamento interpretativo que resulta de uma investigação genealógica:

A história da linguagem é a de um processo de abreviação – com base nesse rápido entendimento as pessoas se unem, cada vez mais estreitamente. Quando é maior o perigo, maior é a necessidade de entrar em acordo, com rapidez e facilidade, quanto ao que é necessário fazer; não entender-se mal em meio ao perigo, eis o que os homens não podem pensar de modo algum no convívio. [...] Entre outras forças que até agora dispuseram do ser humano, a mais poderosa deve ter sido a fácil *comunicabilidade* da necessidade, que é, em última instância, o experimentar apenas vivências medianas e vulgares (BM, §268).

Nietzsche questiona a confiança que a humanidade deposita na linguagem e nos conceitos como formas de compreender a realidade. Ele argumenta que por muito tempo acreditamos em “verdades eternas”, conceitos imutáveis que supostamente capturaram a essência do mundo (HHI, §11). No entanto, essa crença é um reflexo do orgulho humano, uma ilusão de que, ao nomear e classificar a realidade com a linguagem, realmente alcançamos um conhecimento profundo e verdadeiro do mundo.

Para Nietzsche, a linguagem não reflete a realidade de forma precisa; ao contrário, é uma construção humana repleta de limitações. As palavras funcionam como símbolos que simplificam e distorcem a infinita complexidade do mundo. Ele propõe que a nossa habilidade de criar conceitos e nos comunicarmos gerou uma falsa sensação de superioridade em relação aos outros animais. Isso implica que os conceitos e nomes que utilizamos podem parecer absolutos e imutáveis, proporcionando uma falsa sensação de segurança e controle sobre o

mundo: “Agora, com efeito, é definida uma designação uniformemente válida e obrigatória das coisas e a legislação da linguagem estabelece as primeiras leis da verdade” (VM, §1).

“As primeiras leis da verdade” são frequentemente associadas ao uso correto e preciso da linguagem, uma espécie de “legislação linguística” que dita as regras sobre o emprego de palavras e seus significados. Isso nos leva a questionar a objetividade do conhecimento humano: será que essa normatização realmente nos conduz à verdade ou nos restringe a um conjunto consensual de interpretações que nem sempre refletem a realidade complexa e objetiva?

Essa reflexão nos leva a reconsiderar a própria natureza da verdade e do conhecimento. A dependência da linguagem normativa para compreender o mundo pode tanto iluminar quanto ofuscar a nossa visão da realidade. Cada palavra, cada regra de uso linguístico, carrega consigo as marcas de um contexto histórico e social específico.

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tomaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas. (VM, §1)

Se a linguagem é uma coleção de convenções, a verdade pode ser vista como uma objetificação enviesada de um determinado grupo social. Os conceitos e signos que utilizamos não refletem diretamente a realidade objetiva; ao contrário, são construções sociais que interpretamos como verdadeiras. Ao tentar fixar significados e conceitos, a linguagem frequentemente solidifica uma realidade que é, na verdade, fluida e dinâmica, gerando ilusões de permanência e estabilidade de identidade. Assim, acabam por obscurecer as verdadeiras complexidades e fluxos da vida.

Nesse sentido, a linguagem não pode ser entendida como expressão de uma essência. As palavras representam os pontos até onde podemos perceber, mas além dos quais muitas vezes nossa percepção e compreensão falham: “Dizemos uma palavra onde desponta a nossa ignorância – onde não conseguimos mais ver; por exemplo, a palavra ‘eu’, a palavra ‘fazer’, a palavra ‘sofrer’: essas talvez sejam linhas do horizonte de nosso conhecimento, mas nenhuma ‘verdade’”. (FP 5[3], Verão de 1886- Outono de 1887). “As palavras nos barram o caminho”

(A, §47) e, ao utilizá-las, frequentemente caímos nas armadilhas de definições rígidas e interpretações limitadas.

Dessa perspectiva, o instinto conformista é predominante, influenciando profundamente o discurso e a comunicação das pessoas. O ato de comunicar e compartilhar ideias muitas vezes nos aprisiona em estruturas de pensamento que podem obscurecer mais do que revelar. Além disso, as próprias palavras e conceitos são dominados por esse instinto de rebanho – “o instinto de rebanho que, com ela, afinal, toma a palavra (e também as palavras)” (GM, Primeira Dissertação, §2).

Quando falamos e usamos palavras, frequentemente não expressamos pensamentos originais e individuais, mas, sim, repetimos o que o grupo (rebanho) acredita e impõe. Assim, a verdade, tal como a concebemos através da linguagem, continua a ser uma construção social, uma convenção que reflete muito mais a vontade do coletivo do que a complexidade da realidade objetiva.

Essencialmente, os conceitos técnicos e filosóficos também são frequentemente disfarçados em um uso cotidiano da língua. A esse respeito, Wotling (2011, p.6) aponta que “a tecnicidade conceitual está, em geral, mascarada sob uma utilização da língua que pode parecer, externamente, perfeitamente usual”. Esta máscara encobre a profundidade e a complexidade subjacentes dos conceitos, resultando em uma compreensão superficial que desconsidera as nuances da realidade. Não apenas distorce a percepção da realidade ao fixar significados dinâmicos, mas também esconde a tecnicidade e a complexidade dos conceitos sob uma capa de normalidade linguística, dificultando a plena compreensão e apreciação das ideias e teorias que moldam nossa visão de mundo.

Essa crítica é essencial para entender nossa visão sobre uma educação massificadora. Percebemos que tanto a expansão máxima da cultura quanto a redução máxima da cultura, moldadas por três forças principais – política, religião e interesses mercantis –, levam à deterioração da qualidade e profundidade educacional, promovendo uma linguagem padronizada e conceitos rígidos. A interação entre linguagem e educação transcende a simples transmissão de informações; ela diz respeito à formação de uma consciência crítica. Ao depender de uma linguagem uniformizada e de conceitos engessados, a educação pode perpetuar uma visão superficial e limitada do conhecimento. Quando usada de maneira dogmática, a linguagem se transforma em uma ferramenta de controle, onde os signos perdem sua conexão com a experiência autêntica e singular.

A comunidade escolar é um tecido complexo e entrelaçado que reflete e integra a cultura da qual faz parte. O ensino, longe de ser neutro, é uma construção histórica que envolve a constante negociação de significados e valores específicos de cada cultura. Educadores, como agentes ativos nesse processo, carregam consigo as marcas de suas próprias formações. A interação cotidiana entre educadores e alunos, bem como a seleção dos conteúdos ensinados, é profundamente influenciada pelas experiências e visões de mundo dos professores. A linguagem desempenha um papel fundamental nesse contexto, atuando como base do aprendizado e conectando conhecimento à compreensão. Cada palavra e estrutura gramatical carrega consigo a cultura e a vivência de quem as profere, fazendo do ato educativo um processo intrinsecamente moldado pelas percepções linguísticas individuais de cada educador.

A padronização, seja na linguagem ou na educação, pode ser vista como uma forma sutil de controle, onde as instituições educacionais determinam o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado.

## 2.2 A Crítica na Formação dos Conceitos e a Educação Padronizada

“É preciso muito tempo para que um mundo decline, do mesmo modo é preciso muito tempo para que, na Alemanha, ‘a terra do processo paulatino’, um falso conceito decline” (HV, §10). Com essa citação, Nietzsche aborda a noção de que mudanças profundas e significativas nas sociedades, bem como na mentalidade coletiva, não ocorrem rapidamente. Os conceitos, quando profundamente enraizados, mesmo identificados como falsos, não desaparecem rapidamente, pois são sustentados por tradições, preconceitos e resistências.

A referência específica à Alemanha como “a terra do processo paulatino” evidencia uma característica nacional que Nietzsche observava: a lentidão e o conservadorismo arraigados na cultura intelectual alemã. Ele identificava que inúmeras ideias filosóficas, religiosas e sociais que considerava ultrapassadas ou prejudiciais ainda eram amplamente aceitas, em grande parte devido a uma resistência generalizada à mudança rápida.

O conservadorismo intrínseco observado por Nietzsche pode ser visto como um reflexo da própria inércia sistêmica presente nas instituições educacionais. Modificar práticas obsoletas e implementar novas abordagens educacionais exigem um planejamento de longo prazo e uma compreensão profunda das interações culturais e sociais que sustentam o sistema vigente. Sob essa perspectiva crítica, a educação tradicional representa um sistema que restringe a individualidade e a liberdade de pensamento. Esse sistema impõe uma estrutura rígida de conceitos fixos, limitando drasticamente a capacidade dos indivíduos de se autotransformarem e explorarem o seu potencial criativo.

A consequência dessa educação dogmática é a fragmentação da experiência humana. Adotando uma estrutura de ensino que compartmentaliza o conhecimento, os indivíduos vivenciam uma dicotomia entre o interior e o exterior de si mesmos. Essa divisão mecânica e artificial impede uma compreensão holística da vida e do eu, gerando um afastamento entre os sentimentos internos e a expressão externa. Nietzsche ilustra essa crítica recorrendo à famosa sentença de Descartes, *cogito ergo sum*. Ele destaca que essa afirmação não é apenas uma constatação simples, mas carrega um pressuposto metafísico e lógico que restringe a amplitude da vida.

Para entender a observação crítica de Nietzsche, é importante examinar mais de perto a famosa frase “penso, logo existo” de Descartes. Ele se baseia em um hábito gramatical que é

inerente à nossa linguagem diária: a inclinação de ligar automaticamente o sujeito que pensa com a sua existência. Segundo Descartes, o ato de pensar serve como uma prova incontestável de sua própria existência, enfatizando assim a mente e o pensamento racional como os pilares do ser. Para Nietzsche, a existência não pode ser reduzida apenas à atividade do pensamento consciente. A vida, segundo ele, é uma experiência muito mais abrangente, englobando não só a razão, mas também emoções, instintos e vivências que transcendem a pura racionalidade.

“Pensa-se: logo, existe algo pensante”: aqui desemboca a argumentação cartesiana. Isso significa, porém, estabelecer previamente nossa crença no conceito de substância como “verdadeiro a priori”: - que tenha que existir “algo que pense”, quando se pensa, é, porém, simplesmente uma formulação de nosso hábito gramatical, que estabelece um agente para o fazer. Em resumo: aqui já se institui um postulado lógico - metafísico - e não apenas se constata... Pelo caminho cartesiano não se chega a algo absolutamente certo, e sim ao fato de uma crença muito forte (FP 10 [158] do outono de 1887).

A citação de Nietzsche não apenas critica Descartes, mas nos faz refletir sobre como nossas certezas são construídas. Descartes utiliza o ato de pensar como prova da existência do “eu”, mas Nietzsche argumenta que isso se baseia em uma crença prévia no conceito de substância — ou seja, que existe um “eu” definido e constante que pensa. Para Nietzsche, a crença em uma substância pensante, ou em um “eu” estável, é uma construção mental aceita aprioristicamente, sem prova concreta. Em outras palavras, antes de chegar à conclusão de que existe um “eu” pensante, Descartes já está pressupondo que tal substância existe. Além disso, quando dizemos “penso”, automaticamente atribuímos a ação do pensamento a um agente, ou “algo que pensa”. Esse “algo” é uma projeção de nossa estrutura linguística e não uma evidência inerente da realidade. A interdependência entre a estrutura linguística e a formação dos conceitos evidencia a profundidade do impacto da linguagem na percepção e no entendimento humanos. Enquanto agimos e pensamos, seguimos padrões linguísticos que moldam nosso raciocínio e nossas interações. A filosofia de Nietzsche, nesse ponto, desafia a concepção de um "eu" como entidade fixa, sugerindo que revisemos a maneira como conceitos estruturados linguisticamente influenciam nossa percepção da realidade.

Nietzsche utiliza uma metáfora para descrever a condição conceitual ao dizer que conceitos são semeados como “dentes de dragões”, resultando em “dragões conceituais”. Esses “dragões” simbolizam os obstáculos ao pensamento livre e original, que acabam por gerar uma

“doença da palavra”. Nesse estado, a linguagem aprisiona o pensamento em um ciclo vicioso de racionalização excessiva e ausência experiencial (HV, §10).

O filósofo recorre, assim, ao mito grego de Cadmo, que semeou dentes de dragões dos quais nasceram guerreiros armados, para ilustrar sua crítica. Ao investir na criação e disseminação de conceitos rígidos e autossuficientes, ao invés de tornar a realidade mais clara e simples, acabamos por torná-la mais opaca e fragmentada. Essa prática substitui uma visão holística da existência – que leva em conta a complexidade e a interconectividade da experiência humana – por um labirinto de teorias e subdivisões intelectuais estéreis. Isso mostra que os conceitos e palavras são construções artificiais que, embora indispensáveis para a comunicação, simplificam e generalizam a infinita variedade das experiências humanas.

## **2.2.1 A Busca pela Verdade e seu Impacto na Educação Massificadora,**

Nietzsche considera a busca pela verdade como um dos maiores motivadores na criação de conceitos. Ele sugere que os seres humanos recorrem a essas construções conceituais para impor ordem e significado ao caos do mundo. Em seu ensaio *Sobre a Verdade e Mentira no Sentido Extramoral*, Nietzsche nos conduz por uma meditação profunda sobre essa estruturação conceitual e nos desafia a questionar as noções convencionais de verdade e mentira.

O filósofo argumenta que os conceitos que empregamos diariamente em nosso diálogo, em nossas interações e até mesmo em nossas reflexões internas, não são mais do que construções arbitrárias e subjetivas. Nietzsche descreve essas construções como “um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos” (VM, §1), destacando que elas são relações humanas que, após longo uso, parecem aos povos sólidas e obrigatórias.

A sistematização e formalização dos conceitos os transformam em ilusões que a humanidade esqueceu serem apenas isso. Evidencia-se que as verdades são, na realidade, ilusões de natureza poética e retórica que, através do hábito e da repetição, adquirem uma aparência de realidade inalterável. Este processo de criação de conceitos baseados na verdade frequentemente desconsidera o singular e o único e se concentra somente nas características que são compartilhadas pelo geral, pelo coletivo.

Nietzsche nos leva a considerar que a construção de conceitos é, essencialmente, uma simplificação do mundo. Ao afirmar que “todo conceito surge da postulação da identidade do não-idêntico” (VM, §1), ele revela que, para que possamos formar conceitos, precisamos ignorar as diferenças. Abstraímos e esquecemos as características únicas de cada entidade ao agrupá-la sob um mesmo rótulo conceitual. A identidade que postulamos para formar conceitos esconde a complexidade e a singularidade do não-idêntico: “Assim como é evidente que uma folha não é nunca completamente idêntica a outra, é também bastante evidente que o conceito de folha foi formado a partir do abandono arbitrário destas características particulares e do esquecimento daquilo que diferencia um objeto do outro” (VM, §1).

A cultura, moldada por essas verdades conceituais, implica numa equalização que pressupõe homens de rebanho, adaptados à obediência aos conceitos estabelecidos. Tal

dinâmica sugere uma aceitação indiscriminada de parâmetros que determinam comportamentos e pensamentos homogêneos. Müller-Lauter (2009) aborda essa questão de forma crítica, afirmando que “essa igualação, por meio da qual o ser vivo se conserva, é uma falsificação do que é efetivo” (p. 42). Isso significa que, ao se sujeitarem a conceitos enraizados, os indivíduos acabam distorcendo a realidade em nome da conformidade e preservação social. Dessa maneira, a submissão aos conceitos não representa a verdade do ser, mas uma versão adulterada da realidade. Essa prática tem o objetivo de preservar a ordem e a estabilidade dentro de uma sociedade, mas isso ocorre em detrimento da autenticidade e da diversidade individual.

Da mesma forma, a submissão aos conceitos estabelecidos reverbera intensamente no intelecto humano, sustentando sua suposta centralidade no universo. Nietzsche revela que os seres humanos, em sua vaidade intelectual, criam conceitos e conhecimentos que lhes conferem uma enganosa sensação de importância e centralidade. Esse senso de grandiosidade e missão, contudo, não passa de um breve instante na eternidade – um cenário que destaca nossa insignificância no cosmos e a transitoriedade do conhecimento humano. Assim, Nietzsche oferece uma crítica incisiva e instigante à arrogância e à ilusão do intelecto humano quanto ao significado e à finalidade do conhecimento:

Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem-número de sistemas solares, havia uma vez um astro, onde animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da “história universal”: mas também foi somente um minuto. Passados poucos fôlegos da natureza congelou-se o astro, e os animais inteligentes tiveram de morrer. – Assim poderia alguém inventar uma fábula e nem por isso teria ilustrado suficientemente quão lamentável, quão fantasmagórico e fugaz, quão sem finalidade e gratuito fica o intelecto humano dentro da natureza. Houve eternidades em que ele não estava; quando de novo ele tiver passado, nada terá acontecido. Pois não há para aquele intelecto nenhuma missão mais vasta que conduzisse além da vida humana. Ao contrário, ele é humano, e somente seu possuidor e genitor o toma tão pateticamente, como se os gonzos do mundo girassem nele. Mas se pudéssemos entender-nos com a mosca, perceberíamos então que também ela boia no ar com esse pâthos e sente em si o centro voante deste mundo. Não há nada tão desprezível e mesquinho na natureza que, com um pequeno sopro daquela força do conhecimento, não transbordasse logo um odre; e como todo transportador de carga quer ter seu admirador, mesmo o mais orgulhoso dos homens, o filósofo, pensa ver por todos os lados os olhos do universo telescopicamente em mira sobre seu agir e pensar. (VM, §1)

Nietzsche descreve o nascimento do conhecimento como um evento minúsculo e breve, se comparado à vastidão do universo. Ao denominar este momento como “o minuto mais soberbo e mais mentiroso da ‘história universal’”, ele sublinha a ilusão de grandeza que os humanos atribuem ao seu próprio intelecto e realizações. Essa arrogância é exposta como um

ato de vaidade, onde a importância do conhecimento humano é enormemente exagerada. Nietzsche enfatiza a transitoriedade tanto da espécie humana quanto do conhecimento que ela cria. A imagem do planeta congelando e dos animais inteligentes perecendo serve como um lembrete brutal da nossa pequenezza e impermanência.

Nietzsche sugere que, em um contexto cósmico, a existência humana e suas criações não passam de um breve lampejo sem impacto duradouro. O filósofo provoca a ideia de que o intelecto humano não possui uma missão transcendental ou um propósito final que o eleve além da vida terrena. Nossa conhecimento e nossas ações são limitados e determinados por nossa própria perspectiva e existência humana. Não há um “grande desígnio” ou uma finalidade maior que o intelecto humano esteja destinado a cumprir.

A comparação com a mosca é particularmente interessante. Nietzsche sugere que, assim como nós nos percebemos como o centro do universo, outros seres – por mais insignificantes que possam parecer – podem possuir essa ilusão de centralidade. Isso ilustra a relatividade do conhecimento e a perspectiva limitada do ser humano. Cada indivíduo se enxerga como o ponto central e essencial do universo, mas essa visão é, na realidade, uma ilusão que todos compartilham.

Ao final, Nietzsche aborda a figura do filósofo que, em seu orgulho, acredita que suas ideias e reflexões têm interesse universal. Ele critica essa vaidade, sublinhando que tal suposição é apenas mais um reflexo do desejo humano por reconhecimento e admiração, e não algo intrinsecamente verdadeiro ou valioso. Assim, Nietzsche convida à reflexão sobre a real significância de nossas empreitadas intelectuais e a necessidade de humildade diante da imensidão do cosmos.

Nietzsche, ao questionar a solidez das verdades estabelecidas, propõe uma visão em que a verdade é percebida como uma criação fluida e mutável das convenções humanas. Esse pensamento abre caminho para uma abordagem educativa que privilegia o pensamento crítico e a criatividade, em detrimento da simples memorização de fatos. Para Nietzsche, a verdade não é algo absoluto ou imutável; é uma construção sujeita a constantes revisões e interpretações.

Além disso, Nietzsche lança luz sobre os limites e armadilhas da linguagem e dos conceitos, sugerindo que nossa percepção da verdade é, essencialmente, uma ilusão confortável. Ele argumenta que essa ilusão nos facilita a navegação pela vida cotidiana, mas, simultaneamente, nos afasta da verdadeira essência das coisas.

Quando aplicada à educação, a filosofia de Nietzsche exige um modelo que ultrapasse o simples acúmulo de conhecimentos e promova um confronto contínuo com as “verdades” herdadas. Nietzsche afirmava: “Não existem fatos, apenas interpretações” (FP 7[60] de 1886-1887), destacando a importância de uma reinterpretação constante do que se conhece. Esta perspectiva desafia a visão tradicional do saber como algo estático e imutável, incentivando-nos a adotar uma postura crítica em relação ao que nos é apresentado como verdade.

## 2.3 Repensando o Peso do Passado

Publicada em 1874 como a segunda de suas extemporâneas, *Sobre a Utilidade e Desvantagem da História para a Vida*, Nietzsche examina as formas como a história pode influenciar a vida e a cultura contemporâneas, questionando o valor excessivo atribuído ao conhecimento histórico. O filósofo alerta para os perigos de uma cultura excessivamente histórica, que em vez de inspirar, aprisiona – ao buscar pelas suas origens, o indivíduo assemelha-se a um caranguejo que retrocede (CI, Máximas e Flexas, §24). Nesse processo, ele revisita memórias e tradições que moldaram sua identidade ao longo do tempo. Essa busca pela história pessoal e coletiva, entretanto, pode levar a um distanciamento do presente, conforme ele se perde na tentativa de reviver o que já se foi. Analogamente, “o historiador olha para trás; por fim, ele também acredita para trás” (CI, Máximas e Flexas, §24). Sua análise, pode, eventualmente, isolá-lo. Pois, ao acreditar nos relatos históricos que examina, ele corre o risco de considerar o passado com uma relevância desproporcional, deixando de lado o contexto atual. A reflexão trazida por Nietzsche toca profundamente na questão do equilíbrio entre ensinar história e incentivar a ação prática.

Em um sistema que favorece essencialmente a erudição histórica, pode-se aprisionar o pensamento humano numa espécie de “museu vivo”, onde os indivíduos tornam-se receptáculos passivos de uma narrativa pré-estabelecida. A consequência direta é a homogeneização do pensamento, onde ideias únicas e diversificadas são sacrificadas em favor de uma visão monolítica do passado: “*existe um grau de insônia, de ruminação, de sentido histórico, que prejudica o vivente e por fim o destrói, seja um homem, um povo ou uma cultura*” (HV, §1). Este “grau de insônia” refere-se a uma condição em que o passado não permite repouso, uma “ruminação” incessante – um processo mental repetitivo que impede o pensamento inovador. Aferrando-se ao conhecido, a cultura continua a consumir suas tradições desgastadas sem introduzir novos elementos que poderiam revitalizá-la.

Ele emprega o termo “pseudocultura” para descrever esse fenômeno no qual os indivíduos, embora aparentemente eruditos, são, na verdade, apenas imitadores de modelos antigos.

Nessa problemática, Nietzsche reflete uma profunda inquietação com o impacto da escatologia cristã na mentalidade humana. Originária da Idade Média, nela reside a ideia de que crenças medievais influenciam a forma como a modernidade percebe e interage com o conceito

de história e futuro. “O saber não pôde, apesar da força de suas asas, levantar voo, deixando um profundo sentimento de desesperança e assumindo aquela coloração histórica que, com apatia, escurece toda educação e cultura superiores” (HV, §8).

Nietzsche confronta duas grandes influências filosóficas de sua época, especialmente no que diz respeito à concepção de história e ao papel do indivíduo nela: a filosofia de Hegel e de Eduard von Hartmann.

De acordo com Hegel, os eventos históricos são a manifestação externa da progressão lógica do “Espírito Absoluto”, trabalhando através das ações humanas para alcançar um estado final de autoconsciência e liberdade plena – uma teodiceia que se refere à justificativa da bondade de Deus diante da existência do mal no mundo. Ele sugere que a história não é um acúmulo aleatório de eventos, mas uma narrativa coerente e racional de desenvolvimento direcionada pela lógica interna do espírito – “tudo aconteceu racionalmente, que ela foi a marcha racional e necessária do espírito universal; espírito cuja natureza é sempre idêntica e que a explicita na existência universal” (HEGEL, 1999, p. 18). Isso implica que cada evento na história tem um propósito e contribui para realização desse destino final.

Do ponto de vista cultural, Nietzsche destaca o modo como a filosofia hegeliana foi utilizada para promover essa visão de que o presente (ou a própria Alemanha, no contexto de Hegel) seria o ponto culminante inevitável na história. Ao ser absorvida e incorporada na cultura alemã do século XIX, a filosofia hegeliana contribuiu para uma espécie de passividade intelectual:

Acredito que não houve, neste século, nenhum abalo ou mudança perigosa na cultura alemã que não tenha tornado algo mais perigoso através do efeito descomunal e até influente, dessa filosofia, da filosofia hegeliana. Na verdade, paralisante e mortificante é a crença de ser um rebento tardio de sua época: mas ela deve parecer terrível e destrutiva quando um dia essa crença, através da guinada atrevida, idolatra esse rebento como o verdadeiro sentido e fim de todos os acontecimentos anteriores, quando sua miséria erudita é igualada à consumação da história universal. Essa forma de consideração acostumou os alemães a falar sobre o “processo universal” e a justificar sua própria época como o resultado necessário do processo universal (HV, §8).

O “processo universal” fomenta uma visão monopolística da história. Essa visão hegemônica marginaliza e invalida alternativas validas de pensamento e práticas que não se encaixam tão facilmente no esquema dialético hegeliano.

Nietzsche argumentava contra essa noção de uma história com um objetivo final predeterminado, porque, em sua visão, isso poderia conduzir a uma diminuição da vontade humana de criar e influenciar seu próprio destino. “Ele plantou nas gerações por ele fermentadas a admiração pelo ‘poder da história’, que envolve praticamente todo instante na admiração nua do desfecho e conduz à idolatria do factual” (HV, §8). A história, nesse sentido, serve apenas como uma sucessão de eventos, perdendo a conexão com o dinamismo e a vivacidade do acontecer. Ela desvenda e interpreta o passado, mas não busca influenciar diretamente o presente ou o futuro. A visão hegeliana concentra-se nessa ideia, uma vez que a compreensão da história como um processo divino e predestinado pode levar à passividade e à resignação.

Nietzsche também aborda a questão da ironia e do cinismo na reflexão sobre a condição humana e o peso da consciência histórica. O filósofo alemão descreve um tipo de “espírito historial e noturno” (HV, §9) que permeia a cultura moderna, evidenciando uma autoconsciência que também carrega consigo um certo desencanto. Segundo ele, este estado de espírito é uma consequência direta do excesso de historicismo – onde o passado impõe uma sombra longa e pesada sobre o presente e o futuro.

Neste contexto, a ironia se manifesta como um mecanismo de defesa contra o peso esmagador da história. O homem moderno, ao se confrontar com a vastidão do seu passado e a complexidade de seu presente, adota uma postura irônica como forma de distanciamento – “junto ao orgulho do homem moderno está sua *ironia* sobre si mesmo” (HV, §9). Como estratégia para lidar com as incertezas e absurdos da vida, “em seu temor de futuramente não mais resguardar suas esperanças e forças juvenis” (HV, §9), o homem ironiza a si mesmo e a sua condição.

O cinismo, por outro lado, emerge como uma resposta mais desesperada e de fraqueza à mesma condição. “Quem não consegue suportar a ironia se refugia no bem-estar desse cinismo” (HV, §9). O cínico, assim, não somente reconhece as ironias da condição humana, mas também as rejeita com um tipo de desdém que desafia a própria noção de significado. Ao adotar essa visão cínica, o homem moderno pode simplificar e até distorcer a complexidade do desenvolvimento humano e histórico, ajustando-o às conveniências e desilusões pessoais. “Ele se deixa falar, calcular e se pacificar com os fatos” (HV, §9), não se envolve numa crítica produtiva ou num envolvimento construtivo com a realidade, mas sim numa desistência na luta para moldar a vida e a realidade.

Nessa postura, Nietzsche cita a *Filosofia do inconsciente* de Eduard von Hartmann sobre a “completa renúncia da personalidade no processo do mundo” (HV, §9). Esta frase encapsula a ideia de que, ao renunciar à sua individualidade e capacidade de ação, o indivíduo pode encontrar um tipo de paz superficial em conformidade com as estruturas existentes, evitando o conflito e o desconforto que a verdadeira interação com a história poderia trazer. “Ele nada tem a fazer senão a continuar a viver o que já viveu, continuar a amar o que já amou, continuar a odiar o que já odiou, continuar a ler o jornal que já leu; para ele existe apenas um pecado – viver da forma diferente da que viveu” (HV, §9).

Para Hartmann, segundo Nietzsche, a humanidade deveria aceitar sua existência atual com satisfação, pois é adequada para um propósito final mais grandioso. “Aquela terrível fossilização da época e aquele bater inquieto de ossos” – sugerindo que, profundamente, o espírito humano reconhece a inadequação desta condição – “foram justificados por Hartmann, não retrospectivamente, *ex causis efficientibus* [a partir de causas eficientes], mas prospectivamente, *ex causa finali* [a partir de causas finais]” (HV, §9). Nesse sentido, a estagnação da sociedade e a resignação do indivíduo estão alinhadas a um destino ou propósito último que ainda estar por vir. Nietzsche descreve essa conformidade como uma forma de “dispepsia da vida”, uma digestão dolorosa e inadequada da realidade, que se conforma com o mínimo e, portanto, nunca anseia por algo grandioso e transformador.

Nietzsche via a cultura filosófica da época, influenciada por Hegel, frequentemente desconectada das realidades humanas e sociais. Os filósofos “desviados” se perdem em jogos intelectuais que são, em última instância, infrutíferos para lidar com os verdadeiros dilemas sociais enfrentados pelo indivíduo. Ao abordar Hartmann, Nietzsche trata a *Filosofia do Inconsciente* como uma “inversão divertida” e uma “galhofa filosófica”. O papel do ser humano seria contribuir, mesmo sem saber, para o avanço dessa vontade rumo a um objetivo final:

Hegel nos ensinou uma vez, ‘se o espírito faz um desvio, estaremos lá também, nós, filósofos’: nossa época se desviou para a ironia, e vejam só! Lá também estavam E. von Hartmann, que tinha escrito sua célebre *Filosofia do inconsciente* – ou melhor dizendo – sua filosofia da ironia inconsciente. É raro ler invenção mais divertida e galhofa filosófica maior que a de Hartmann; quem com ela não se esclarece o *devir*, a até se separa interiormente para ele, está realmente maduro para ter tido alguma coisa. (HV, §9)

Para Nietzsche, a abordagem teleológica de Hartmann representa uma distorção da dialética de Hegel. Enquanto Hegel via uma teleologia no desdobramento racional da história, onde cada etapa da história é uma parte do desdobramento de uma consciência maior, uma marcha inevitável e racional em direção a um estado de realização do espírito, Hartmann incorpora uma visão teleológica mais fatalista e determinista, onde os resultados finais já estavam pré-determinados pelas operações de uma vontade inconsciente. Sob essa ótica, o indivíduo tende a construir o seu destino com uma obsessão pelo que já foi, onde novas ideias e criatividades são sufocadas sob o peso do que já foi estabelecido.

### **2.3.1 Perspectivas Históricas: Vigilância e Análise na Compreensão da História.**

Nietzsche não apenas discute a dicotomia entre o antigo e o novo, ele observa a tendência em transformar a filosofia e a filologia clássica em disciplinas essencialmente históricas. Ao historicizá-las, retiraram sua capacidade de desafiar os valores, relegando suas reflexões à condição de mera curiosidades acadêmicas do passado.

Foi assim que lentamente, em vez de interpretação profunda dos problemas eternamente iguais, foram introduzidas as investigações e as questões históricas, e mesmo as filológicas: agora se trata de estabelecer o que pensou ou não pensou este ou aquele filósofo, se é possível com razão atribuir a ele este ou aquele escrito, ou se esta ou aquela lição merece ser retida. (EE, §5).

A crítica à maneira pela qual a filosofia e as ciências humanas se distanciaram de suas preocupações originais e profundas sobre a condição humana se observa por essa tendência crescente de superficialidade – a academia se fixa em determinar o que pensou ou não um determinado filósofo, ou se certa obra pode ou não lhe ser atribuída. Devido a essa tendência, tanto a filosofia quanto a historiografia se tornaram excessivamente focadas em objetividade e precisão, restringindo-se a meras acumulações de dados ao invés de promover reflexões mais profundas. Essa transição culmina na desvalorização do potencial transformador da filosofia, que passa a se caracterizar por intensas disputas acadêmicas, focadas, sobretudo, na autoria dos textos e na precisão histórica. Esse cenário, não gerou apenas uma vasta quantidade de informações, mas também levou a um nível extremo de especialização. Como resultado, a filosofia e a historiografia, enquanto disciplinas, frequentemente se distanciam da clareza, naturalidade e pureza que deveriam caracterizar suas interações com a vida:

Lancemos agora um rápido olhar para a nossa época! Nós nos apavoramos, fugimos: para onde foi toda clareza, naturalidade e pureza na relação entre vida e história? Como esse problema, diante de nossos olhos, nos parece confuso, exagerado e inquietante! A culpa é nossa que observamos? Ou a constelação constituída de vida e história realmente mudou quando um astro rival se colocou entre elas? Outros podem sugerir que enxergamos errado: queremos dizer o que pensamos ter visto. Foi contudo tal astro ali presente, resplandecente e magnífico, que realmente modificou a constelação – *através da ciência, através da exigência de que a história deva ser científica*. Agora a vida não mais impõe sozinha e conduz o conhecimento sobre o passado: em contrapartida, todas as barreiras são eliminadas e tudo o que já existiu desmorona sobre os homens. Quanto mais houver um devir retroativo, tanto mais todas as perspectivas são empurradas para o infinito. Nenhuma geração assistiu a esse

espetáculo de forma tão explícita como o devir da ciência universal, a história, hoje o apresenta; certamente ela o apresenta com a perigosa temeridade do seu lema: *Fiat veritas pereat vita*" (HV, §1).

Nietzsche critica essa transformação utilizando a metáfora de um novo “astro” – a constelação de vida e história modificada pela ciência. Este astro obscurece a visão límpida e pura da história, convertendo-a em uma montanha de detritos sobre a humanidade. A frase “*Fiat veritas, pereat vita*” – “Que a verdade seja feita, mesmo que a vida pereça” – encapsula o dilema de Nietzsche: a busca implacável pela verdade científica a qualquer preço, em detrimento da essência e do vigor da vida.

Segundo Müller-Lauter, a ciência, comparada a um astro reluzente e dominante, representa uma força que não só ilumina o que foi transmitido, mas também exerce um domínio que pode ser visto como isolador. Ao iluminar a história, a ciência confere uma nova perspectiva, mas ao mesmo tempo impõe uma interpretação que pode ofuscar outras formas de compreensão:

A ciência coloca-se entre o que foi transmitido e a vida como um astro novo, reluzente, dominante. Exerce seu domínio à medida que objetiva o passado. A essência dessa objetivação consiste em que, para ela, as coisas que são mais heterogêneas entre si valem o mesmo tanto. A ciência histórica dedica atenção ao mais remoto, em comparação com o que ainda concerne aos contemporâneos. Assim a quantidade da matéria cresce sem cessar. Mas ela não diz respeito ao vivente, ao agente. O que se torna objeto da história parece como algo fechado em si. O caráter próprio de todo o saber reside na “separação, limitação, restrição”. A objetivação isola, não admite nenhuma aplicação prática. Desse modo, a ciência histórica vigia a história “de maneira que nada provenha dela a não ser histórias, mas nenhum acontecer. (MÜLLER-LAUTER, 2009, p.83)

O caráter distintivo da ciência histórica é evidenciado pela separação e limitação inerentes à sua abordagem, onde os eventos do passado são analisados sem qualquer aplicação prática planejada. Esse método garante que a história seja reduzida a um conjunto de relatos de acontecimentos, mantendo-se alheia a influências diretas sobre o presente e futuro.

Nietzsche observa que, ao exaltar excessivamente a ciência, o processo natural de amadurecimento humano é frequentemente negligenciado. O filósofo destaca que “a ciência começa a dominar a vida” (HV, §7) e essa dominância tem um preço alto – uma vida subordinada ao conhecimento científico torna-se empobrecida em termos de sua vitalidade essencial. Em vez de ser uma existência rica e autêntica, torna-se mais mecanicista, desprovida

das nuances que dão profundidade ao ser humano. “A vida assim dominada não tem muito valor, pois é menos vida e garante menos vida para o futuro do que outrora, quando se dominava a vida não pelo saber, mas por instintos e fortes alucinações” (HV, §7), destaca Nietzsche.

Além disso, ele estende a sua crítica à educação predominantemente histórica, indicando a fraqueza intrínseca a essa abordagem. Ele percebe que, nos indivíduos mais avançados na prática histórica, há uma consciência entorpecida que flerta com o ceticismo generalizado, com uma educação exclusivamente histórica que diminui a vitalidade:

Assim se encontra, justamente nos maiores e mais desenvolvidos homens históricos, uma consciência embotada, que beira o ceticismo generalizado, do quanto há de absurdo e superstição na crença de que a educação de um povo deva ser pesadamente histórica, como ocorre hoje (HV, §8).

O sistema educacional que prioriza memórias repetitivas perpetua essa engrenagem da ciência histórica, negligenciando a importância do presente e a vivacidade individual. A vasta quantidade de informações acumuladas e ensinadas nas escolas não se traduz em uma aprendizagem significativa e transformadora. Nietzsche compara essa situação a uma “doença histórica,” onde a “força plástica da vida” é agredida e incapaz de usar o passado como um alimento poderoso (HV, §10).

Nesse cenário, a mente do aluno permanece inerte, sufocada pela ausência de estímulo criativo e pela incapacidade de buscar novas soluções para os desafios modernos. Consequentemente, a criatividade e a capacidade de questionamento dos estudantes são severamente limitadas. A educação, então, começa a tratar os alunos como recipientes vazios, destinados apenas a absorver um volume crescente de conteúdos de maneira indiscriminada. Como explica Müller-Lauter, destacando a desconexão entre o acúmulo de informações e o desenvolvimento integral dos estudantes, “a quantidade da matéria cresce sem cessar. Mas ela não diz respeito ao vivente, ao agente” (MÜLLER-LAUTER, 2009, p.82).

Nietzsche aborda a importância do estudo histórico sob uma perspectiva imparcial e objetiva. O filósofo enfatiza o valor de considerar a história com uma abordagem desapaixonada, sem ser influenciado por emoções como ódio ou amor – “E que escola do bom comportamento é tal consideração da história! Tomar tudo objetivamente, sem ódio e nem amor, tudo compreender, suave e delicadamente: e mesmo quando alguém educado nessa escola se enfurece e se enerva, satisfaz-se em saber que é artisticamente” (HV, §8). A arte, nesse

sentido, atua como um canal para emoções intensas que a objetividade histórica não permite expressar plenamente. Assim, o estudo objetivo da história, aliado a uma sensibilidade artística, forma um indivíduo capaz de entender profundamente a natureza humana e de expressar essa compreensão de maneira significativa e equilibrada. O “bom comportamento” é caracterizado por uma objetividade serena que implica um distanciamento emocional que permite uma avaliação mais precisa e justa dos fatos, livre de preconceitos e julgamentos passionais.

Nietzsche ainda pontua que os povos mais fortes, sobretudo em atos e obras, viveram e educaram sua juventude de forma diferente (HV, §8). Esses povos não se prendem excessivamente ao passado, mas se concentram em construir o futuro. Esse foco no futuro é possível exatamente por meio de uma educação que valoriza não apenas o conhecimento objetivo dos fatos históricos, mas também a capacidade de projetar novas possibilidades e destinos.

### **2.3.2 A Plasticidade da Memória: Incorporação e Transformação do Passado.**

Como Nietzsche estabelece a relação entre a consciência histórica e o estado de saúde do indivíduo, da sociedade e da cultura? Ele defende que a história deve servir à vida e não o contrário. É sugerido que “tiremos dela modelos de homens para a nossa ação” e que “tomemos a ação como nossa única referência, pensando para agir e não pelo prazer estéril de enriquecer nosso conhecimento” (BILATE, 2022, p. 26). Nietzsche argumenta que:

A toda ação pertence o esquecimento: assim como pertence à vida de todo organismo não somente a luz, mas também a escuridão. Um homem que pertence tudo unicamente de forma histórica seria parecido com alguém que tivesse abdicado do sono, ou com animal que devesse viver apenas em repetitiva ruminação (HV, §1).

A citação ilustra a visão de Nietzsche sobre a necessidade de equilíbrio entre memória e esquecimento. Para ele, a consciência histórica pode ser saudável quando serve a propósitos vitais, estimulando o vigor tanto dos indivíduos quanto das sociedades. No entanto, o excesso de consciência histórica pode levar à paralisia e à estagnação, como no caso de um homem que nunca dorme, ou de um animal que vive apenas para mastigar continuamente a mesma comida.

Segundo o filósofo, a capacidade de esquecer, ou a faculdade da “história ahistórica” é essencial para experimentar a verdadeira felicidade, porque ela nos liberta do peso opressor do passado. Assim, a habilidade de esquecer o que passou e focar apenas no momento presente se torna fundamental para alcançar a felicidade genuína. “Quem não sabe alojar-se no umbral do instante, esquecendo-se de tudo que passou, quem não é capaz de manter-se em pé, como uma deusa Vitória, sem vertigem ou temor, nunca saberá o que é felicidade; e ainda pior: nunca fará algo que deixará outro feliz” (HV, §1).

Nietzsche defende que o excesso de apego à história pode esgotar “a força plástica da vida” (HV, §10). Esse conceito é crucial para compreender como indivíduos e culturas podem se desenvolver de maneira saudável e rigorosa. A invocação da deusa Vitória por Nietzsche serve como um exemplo paradigmático dessa abordagem. Vitória personifica a ideia de que triunfar implica não apenas recordar as conquistas passadas, mas adaptá-las e renová-las no presente. Ela transcende as glórias e traumas do passado, servindo à vida com uma memória

plástica e seletiva, capaz de transformar o fardo histórico em uma fonte de energia vital e de inovação.

A força plástica é a capacidade de um homem, de um povo ou de uma cultura de assimilar o passado de forma construtiva, transformando-o e incorporando-o ao presente. Nietzsche ressalta que um excesso de peso morto pode inibir a capacidade de um indivíduo ou sociedade avançar – “para que o passado não se torne o coveiro do presente, se deveria saber exatamente quão grande é a *força plástica* de um homem, de um povo, de uma cultura” (HV, §1). Ao desenvolver e exercitar essa força, indivíduos e culturas podem evitar se tornarem prisioneiros de suas próprias histórias e utilizá-las como alavancas para a renovação continua. A capacidade de transcender e transformar as experiências históricas, exemplificada pela deusa Vitória, é essencial para uma vida fecunda e resiliente, que não se deixa paralisar pelo passado, mas o integra como fonte de vitalidade e inovação.

Nietzsche emprega a metáfora de uma árvore que morre “de cima para baixo” para demonstrar o processo de decadência cultural decorrente do excesso de valorização de um passado histórico:

Quando o sentido de um povo se enrijece, quando a história serve assim a uma vida passada, de tal forma que sepulta a continuação da vida e justamente a vida superior, quando o sentido histórico não mais conserva, mas mumifica: desse modo, a árvore morre de uma forma antinatural, de cima para baixo, gradualmente – e, por fim, a própria raiz fenece (HV, §3).

Se o cume da árvore, que representa a vida intelectual e cultural de uma sociedade, é sufocado pelo enrijecimento histórico, o declínio é inevitável. As folhas e os ramos, representando a atualidade, a geração presente, começam a fenecer e morrer, pois são sufocados por uma interpretação histórica que não deixa espaço para o novo. A raiz, como núcleo da memória histórica, incapaz de fornecer nutrição para novas ideias, acaba morrendo, pois o fluxo da vida e da renovação é interrompido.

Por isso, vai ser importante para Nietzsche o que ele chama da força da juventude: “ela reconhece o bálsamo e o medicamento contra essa doença histórica” (HV, §10). O filósofo alemão sugere que a juventude, com seu vigor e espírito de inovação, é crucial para romper com as práticas excessivamente analíticas da educação histórica predominante:

Neste momento, pensando na juventude, eu brado: terra à vista! Terra à vista! Satisfeito e mais que satisfeito desta viagem emotiva, exploradora e errante em direção a mares estranhos e sombrios! Finalmente, agora surge uma costa: para saber como ela é, preciso nela aportar, e o pior porto de emergência é melhor do que voltar a balançar na infinitude desesperança cética. Paremos primeiro em terra; depois encontraremos os bons portos e facilitaremos a chegada dos que virão (HV, §10).

Ao dizer “terra à vista”, Nietzsche se sente satisfeito em avistar uma nova costa, pois mesmo um porto desconhecido é preferível à desesperança de continuar perdido em um mar infinito e sombrio. A juventude, com seu vigor e espírito de inovação, é crucial para romper com as práticas estagnadas. Ela possui uma força inspiradora e é dotada de uma capacidade única para desviar o curso habitual, uma habilidade distinta do “gênio”, que ele descreve como alguém que segue um destino predeterminado – “Confio na *juventude* que me conduziu, quando agora necessito de um *protesto contra a educação histórica da juventude do homem moderno* e quando o protestador exige que o homem necessite da história sobretudo para a aprender a viver” (HV, §10). Esse protesto, que exige que a história seja uma ferramenta de aprendizado para a vida, faz eco especialmente entre os jovens, cuja inquietação inata e desejo de transformação tem a singular capacidade de romper com o passado. Nietzsche observa que a força vital da juventude é evidenciada por sua independência de conceitos e palavras de ordem que permeiam o *Zeitgeist*. Essa juventude não precisa se apoiar nas moedas correntes da linguagem para definir sua essência (HV, §10).

Reinterpretando Nietzsche sob uma lente contemporânea, podemos considerar que o espírito da juventude não apenas rejeita a história empacotada para consumo, mas também assume um papel ativo na redefinição dos paradigmas culturais. Paralelamente, a educação muitas vezes oferece conteúdos padronizados e pré-digeridos de maneira homogênea e impessoal, fomentando um ambiente de conformismo. Nesse contexto, os jovens são frequentemente submetidos a uma intensa crítica histórica, resultando em personalidades imaturas. Esse excesso de crítica histórica forma indivíduos que oscilam entre o orgulho e o ceticismo, incapazes de encontrar um sentido ou propósito claro em suas vidas.

A sobrecarga de informações e a ênfase em análises históricas detalhadas podem paralisar novas gerações. A proposta é uma reforma cultural onde o *espírito da juventude* lidera o caminho, utilizando o passado não como uma âncora, mas como um trampolim para novas possibilidades de existência. A educação histórica, em vez de ser um processo de acumulação de fatos, deve se transformar em uma descoberta pessoal e coletiva que ensina a viver plenamente .

Nietzsche, ao analisar a juventude e a educação, argumenta que o “espírito da juventude” só se manifesta plenamente quando ainda não está preso aos instintos da natureza, rompidos de forma artificial por uma educação excessivamente tradicionalista (HV, §10). O filósofo acredita que os métodos tradicionais de educação funcionam como uma forma de domesticar o *espírito livre* e investigativo dos jovens, impedindo-os de realizar seu potencial pleno.

A força plástica na juventude pode ser analisada sob a ótica da "Grande Saúde", conceito introduzido anos depois por Nietzsche em sua crítica à decadência moral e cultural que ele observava na Europa de seu tempo. Nietzsche identificava uma desvalorização dos princípios tradicionais, manifestando-se em uma crise cultural e existencial que ele denominou posteriormente como “niilismo”. Este niilismo europeu, conforme Nietzsche, era caracterizado como um período de escuridão e conservadorismo, onde prevalecia a tentativa de manter o antigo e rejeitar o novo, como expresso na passagem “o período da obscuridade, das tentativas de toda espécie para conservar o antigo e não admitir o novo” (FP 11[150] de 1887-1889).

O *espírito da juventude*, com sua força plástica, simboliza a capacidade de adaptação e regeneração, permitindo que novas ideias e valores surjam em contraposição aos antigos, estagnados e desgastados. Esta plasticidade juvenil é uma ferramenta essencial para romper com a tradição estática e abraçar a transformação, uma necessidade premente num cenário de niilismo. Para Nietzsche, a Grande Saúde representa não apenas a superação das debilidades físicas e mentais, mas uma revitalização profunda do espírito humano, onde novos valores são criados e acolhidos em detrimento dos antigos que já não servem mais à humanidade.

Por esse motivo, a Grande Saúde aparece como uma resposta vigorosa à inércia decadente que caracteriza a crise cultural e moral. A conexão entre a juventude e a “Grande Saúde” pode ser entendida na crítica que Nietzsche faz à educação tradicionalista que, segundo ele, contribui para essa decadência cultural. Ao limitar o desenvolvimento do espírito livre dos jovens, a educação convencional reforça o niilismo, impedindo a renovação dos valores morais e culturais. A juventude, com seu espírito natural e investigativo, representa uma força potencial para a criação de novos valores e significados. No entanto, quando este espírito é domesticado, a juventude se torna cúmplice na perpetuação do niilismo.

A juventude saudável aprende com a história sem deixar que ela impeça o livre desenvolvimento de novas maneiras de pensar e viver. A chave para superar a crise cultural e existencial está em libertar o espírito da juventude da educação repressiva tradicional. A Grande

Saúde não é apenas uma rejeição do niilismo, mas um convite à criação de novos valores e significados através de uma educação que alimenta o espírito livre e investigativo.

### **2.3.3 Entre Reverência e Crítica: a Valorização dos Gregos em Face da Condenação ao Historicismo.**

Se Nietzsche criticava a cultura de seu tempo por valorizar excessivamente a erudição baseada no passado, como ele justificava o seu frequente retorno aos pensamentos dos gregos em suas obras?

Sua crítica veemente à obsessão pelo acúmulo de conhecimento erudito e ao apego excessivo ao passado, inicialmente, pode parecer contraditória, uma vez que Nietzsche se voltava para os pensadores gregos com frequência em seus trabalhos. Ao revisitar a cultura antiga, Nietzsche tinha um propósito muito específico que transcendia o mero conhecimento histórico. Ele não desejava simplesmente relembrar a história para acumular conhecimento, mas sim usar o exemplo dos gregos como um contraponto crítico para desafiar e revigorar potencialmente a cultura de sua época.

Para o filósofo alemão, os gregos não representavam o peso inerte do passado, mas um momento de grande intensidade artística e filosófica que poderia revitalizar o espírito humano. Ele via nos gregos, especialmente na figura do trágico, um modo de existência que unia arte, filosofia e vida. Nesse contexto, Nietzsche questiona: “O que significa, justamente entre os gregos da época melhor, mais forte, mais valente, o mito *trágico*? E o tremendo fenômeno do dionisíaco? E a tragédia, dele nascida?” (NT, §1).

A tragédia, segundo Nietzsche, era uma forma de arte que não apenas refletia, mas permitia aos gregos enfrentarem e compreenderem a existência dos aspectos mais terríveis da vida, tais como dor e morte, por meio de uma perspectiva artística que funde dor e prazer, o temível e o belo. A união não era apenas estética, mas também existencial, capacitando os gregos a lidarem com as dificuldades da existência de uma forma transformadora.

Além do mais, o filósofo tinha admiração notável pelos filósofos pré-socráticos, como Heráclito e Empédocles, devido à sua visão dinâmica e transformadora do mundo. Enquanto a filosofia posterior frequentemente buscava estabilidade e permanência, esses pensadores viam a realidade como um constante de fluxo e transformação.

A doutrina do devir de Heráclito, que sugere que tudo “flui” e que a mudança é a única constante, foi utilizada por Nietzsche para criticar as noções de verdades imutáveis e essências fixas. Nietzsche ressalta que “é, como Heráclito ensina, uma ideia terrível e atordoadora,

muitíssimo afim, na sua influência, ao sentimento de quem, num tremor de terra, perde a confiança que tem na terra firme” (FT, §5). Heráclito via o mundo como uma eterna luta de opositos, “que ele concebeu sob a forma da polaridade, como a disjunção de uma mesma força em duas atividades qualitativamente diferentes, opositas, e que tendem de novo a unir-se” (FT, §5). Para Heráclito a harmonia resulta do conflito, sendo este a fonte de criatividade e transformação.

Essa filosofia de Heráclito influenciou Nietzsche em sua crítica ao cristianismo e à moral tradicional, que ele considerava tentativas de impor uma falsa sensação de estabilidade sobre uma realidade que é, por essência, caótica e em constante mudança. Nietzsche via na tentativa de encontrar verdades imutáveis uma negação da verdadeira natureza do devir, perpetuando uma ilusão de permanência que vai contra a dinâmica natural da existência.

Empédocles, filósofo pré-socrático grego, exerceu uma influência significativa sobre Nietzsche, particularmente em sua concepção do eterno retorno e na visão do mundo como um ciclo constante de formação e destruição. Ambos os filósofos viam o mundo não como algo estático e harmonioso, mas como “um campo de batalha de forças”. Nietzsche toma essa ideia e a transforma em um teste radical para a vida: a aceitação do eterno retorno como o *amor fati*, um amor incondicional ao destino e à eterna recorrência da vida em todas as suas facetas, afirmado, assim, a totalidade da existência.

Nietzsche desenvolve a ideia do eterno retorno, uma doutrina que ele articula de maneira sucinta em A Gaia Ciência:

E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: “Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é inefavelmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem — e assim também essa aranha e esse luar entre as árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulhetaria do existir será sempre virada novamente — e você com ela, partícula de poeira!” (GC, §341).

Essa noção pode ser vista como um desenvolvimento direto da visão cíclica de Empédocles, onde a alternância eterna das forças do Amor e do Conflito reflete uma perspectiva na qual a criação e a destruição perpetuam-se incessantemente. Para Empédocles, o mundo é uma arena de forças antagônicas: *Philia* (Amor) e *Neikos* (Conflito), que se alternam

eternamente, governando o ciclo cósmico de unidade e fragmentação. Esse dualismo dinâmico prefigura a visão nietzschiana da vida como fluxo constante. Como Nietzsche afirma em *Assim Falou Zaratustra*: “Tudo vai, tudo volta; a roda do ser gira eternamente. Tudo morre, tudo refloresce novamente; o ano do ser corre eternamente” (ZA, parte III, O convalescente). Aqui, podemos observar como Nietzsche infunde a filosofia cíclica de Empédocles sob uma ótica existencial mais abrangente e centrada no mito do eterno retorno.

Em resumo, a abordagem de Nietzsche em relação aos pensadores gregos revela um uso estratégico do passado para incitar uma transformação cultural no presente. Longe de adotar uma postura de mera reverência histórica, Nietzsche utilizava o legado grego como um recurso dinâmico para provocar uma reflexão profunda sobre os valores e princípios de sua própria era. Neste sentido, os gregos não são evocados como figuras estáticas de um passado glorioso, mas como catalisadores que desafiam as estruturas rígidas do eruditismo.

## CAPÍTULO 3

### A *BILDUNG* EM NIETZSCHE

#### 3.1 Da Teleologia Fixa ao Processo Contínuo de Transformação

O conceito de formação em português é expresso de maneira única. No entanto, em alemão, essa ideia se desdobra em duas duplas de termos distintas: *bilden* (verbo, significando formar) e *Bildung* (substantivo, significando formação); e *formieren* (verbo, também significando formar) e *Formierung* (substantivo, relacionado à formação). Entre pedagogos, a palavra *Bildung* é preferida, pois seu sentido original no alemão vernáculo refere-se a moldar, formar ou imprimir algo na alma, destacando o resultado final do processo educacional. Assim, o termo *Bildung* possui uma conotação mais cultural e abrangente, enquanto *Formierung* se concentra em aspecto mais técnico ou material, enfatizando o processo teórico de formação.

O contraste entre *Bildung* e *Formierung* ilustra diferentes abordagens pedagógicas, mas essa distinção extrapola o âmbito educacional. Historicamente, *Bildung* foi moldada por uma herança cultural que buscava harmonia e um objetivo ideal, refletindo um processo educativo estruturado. Antes do século XVIII, o conceito de *Bildung* estava intimamente ligado à metafísica e à teologia, focando na relação teleológica entre a alma humana e Deus, ou seja, guiada por um propósito final específico. Segundo Dalbosco (2019, p. 41), esse realismo metafísico teve um impacto significativo na cultura ocidental. Inicialmente, influenciou a teologia, e, mais tarde, na Modernidade, permeou diversas interpretações da filosofia da história. Hegel, por exemplo, grande expoente dessa filosofia, presume que a história segue um caminho linear com um objetivo final determinado.

No entanto, a formação é, por natureza, um processo intrinsecamente conflituoso, tanto na dimensão interna do sujeito quanto nas suas interações com os outros e com a natureza. Na tradição ocidental, fortemente influenciada pelo pensamento platônico-cristão, tende-se a entender o processo de formação de forma harmoniosa, o que frequentemente leva ao esquecimento dos conflitos inerentes. Esse entendimento idealiza o processo educativo, acreditando que a formação é guiada por um “télos” que, inevitavelmente, conduz a um desfecho positivo e pleno

Esse modelo teleológico de formação, ao alinhar nossas aspirações a essa meta fixa, impõe uma coerção que pode ser mais insidiosa do que aparenta. Como Nietzsche afirma, “o essencial e inestimável em toda moral é o fato de ela ser uma demorada coerção” (BM, §188). Essa coerção que se desdobra ao longo do tempo reduz a liberdade do indivíduo, transformando a busca pela realização pessoal em uma caminhada preordenada, onde cada passo já foi calculado pela moral dominante, e quaisquer desvios são prontamente condenados.

Essa coerção se materializa como uma prisão disfarçada de orientação moral, na qual o esforço consciente do ser humano é trocado por uma conformidade com um destino predeterminado. Nesse contexto, a busca pelo pleno desenvolvimento do potencial humano pode ser suprimida por uma apatia moral, uma espécie de “preguiça da liberdade”. Nietzsche, ao afirmar que “os homens são mais preguiçosos do que medrosos e temem, na maioria das vezes, as fadigas causadas por uma honestidade e nudez incondicionais” (SE, §1), sugere que essa passividade emerge, em parte, da promessa da graça divina presente na escatologia cristã, que age como uma rede de segurança, amortecendo qualquer resistência ao padrão moral imposto. Como resultado, a crença na redenção final pode diminuir a necessidade de responsabilidade individual, mesmo diante de falhas pessoais ou lapsos éticos.

A raiz dessa visão pode ser rastreada até Platão. Sua metafísica propõe um mundo inteligível onde reside o Bem absoluto, uma ideia que foi assimilada pela tradição cristã e transformada na promessa de um destino final, acessível pela graça divina. Esse “télos” fixo e inescapável não apenas orienta a ação humana, mas também influencia profundamente os projetos educativos, que por vezes conduzem o indivíduo para um objetivo final pré-determinado, promovendo uma visão quase determinista da existência. Tal perspectiva pode, inadvertidamente, restringir a liberdade e obscurecer a responsabilidade que cada ser humano deveria assumir na construção de seu desenvolvimento pleno.

Com a transição para a modernidade, surgiu a proposta de substituir as certezas metafísicas e religiosas por fundamentos racionais. Como observa Goergen (2019), “a modernidade se propôs, inicialmente, a substituir os princípios metafísicos e religiosos por outros rationalmente fundamentados, mas ainda portadores da metafísica da universalidade impositiva” (p. 26). A “universalidade impositiva” pode ser explicada pela persistência de uma totalidade ou universalidade que se impõe sobre o indivíduo. Essa universalidade não decorre mais de uma transcendência metafísica, mas agora está incorporada no sistema econômico e social moderno. Na modernidade, a felicidade e o bem-estar passam a ser definidos e

condicionados pelo sistema econômico. Ou seja, o sentido de dignidade, felicidade e realização pessoal só é concebível dentro desse sistema específico. Se um indivíduo não se conforma ou é excluída pelas expectativas desse sistema, ela perde seu sentido de existência, tornando-se “vazia de sentido”.

Essa conexão entre a imposição universal e o sistema indica que, mesmo com a secularização e a racionalização da modernidade, o ser humano continua submetido a uma espécie de transcendência. Contudo, essa transcendência é agora configurada como um transcidente sistêmico, em que as normas e os valores universais são delineados pelo sistema econômico. Embora sustentado por princípios racionais, em contraste com os antigos princípios metafísicos, esse sistema ainda impõe uma visão única de mundo e de realização humana, restringindo ou praticamente eliminando a possibilidade de existirem formas alternativas de vida ou felicidade. Aqui, a universalidade imposta pelo sistema revela-se como a nova “metafísica”, onde o ser humano só encontra significado ao se submeter e pertencer ao sistema.

Com essa crescente “administração” do mundo moderno – aqui referida como o impacto avassalador da ordem econômica, normas e sistemas sociais sobre os indivíduos – esse ideal de *Bildung* torna-se praticamente invertido. Agora, ao invés de o indivíduo moldar o mundo externo a partir de sua consciência interior, é o mundo externo que dita e define sua consciência e identidade. Essa inversão muda radicalmente o propósito da educação: a adaptação às exigências externas (como o mercado de trabalho, normas sociais e demandas econômicas) passa a ser tanto o objetivo quanto o sentido último da formação humana.

Na prática, essa adaptação forçada leva à criação de uma “falsa consciência”, onde o sujeito não mais questiona o sistema nem busca crítica ou autonomia, mas apenas reflete o que lhe é imposto. O indivíduo abandona sua responsabilidade de criticar e transformar a realidade (liberando-se assim de sua prerrogativa de liberdade), enquanto o sistema, por sua vez, pode operar livremente sem ser desafiado, consolidando seu domínio sobre todas as esferas da vida social.

A *Bildung*, conforme formulada e desejada nos séculos XVIII e XIX, perdeu sua força e seu vigor num mundo totalmente administrado no qual também a consciência do homem é determinada pela ordem, economia, pelo sistema. A adaptação torna-se não só o fim e a estratégia da educação, mas também o próprio fim e sentido do humano. De certo modo, inverte-se o fluxo das ideias que, na compreensão da *Bildung*, seguiam do interior para o exterior, agora, elas vêm do exterior para o interior, transformando a influência externa em polo referente e determinante da constituição do humano. Essa relação invertida transforma a consciência em falsa consciência, que reflete a

realidade e perde a sua prerrogativa de liberdade e autonomia. O sujeito se livra da sua responsabilidade crítica frente ao sistema, e o sistema se livra do sujeito incômodo, podendo seguir seu rumo preestabelecido (Goergen, 2019, p.30).

Essa visão idealizada da educação contrasta com o fato de que a verdadeira aprendizagem é um processo que nos transforma fundamentalmente. Como Nietzsche observa em *Além do Bem e do Mal* (§231), a aprendizagem, assim como a alimentação, não apenas conserva o que já existe, mas também atua como um fator de transformação. Assim como o alimento nutre e transforma o corpo, o aprendizado alimenta e transforma a mente, possibilitando crescimento e mudança interior.

Nietzsche, ao contrário das concepções tradicionais de “sólida formação”, oferece uma perspectiva de mundo marcada pela contínua transformação, sem um ponto de partida ou chegada fixo. Tradicionalmente, o devir, ou as mudanças no mundo, são vistas como ajustamentos de algo já existente em estado latente, com uma essência que se mantém inalterada. Nietzsche, contudo, apresenta uma visão radicalmente distinta: o devir não está subordinado a um Ser imutável ou permanente. Não existe uma essência subjacente que permaneça estável enquanto tudo ao redor muda. Para ele, o devir é puro, uma transformação constante e irreversível, sem ligação a uma permanência essencial. Assim, quando interpretamos a educação sob essa ótica nietzschiana, ela deixa de ser apenas a transmissão de conhecimento e se configura como uma metamorfose interior, um processo dinâmico e contínuo, desvinculado de qualquer essência fixa.

Essa visão é aprofundada na citação de Nietzsche: “Tudo o que é profundo ama a máscara; as coisas mais profundas têm mesmo ódio à imagem e ao símilo” (BM, §40). Com isso, o filósofo sugere que a verdadeira natureza do indivíduo está sempre em elaboração, nunca completamente revelada. Tal ideia reforça o conceito de educação não como um estado final ou uma essência a ser alcançada, mas como um fluxo interminável de transformação, sempre em devir. Essa perspectiva pode ser exemplificada pelo personagem Zaratustra, uma figura em constante transformação. Zaratustra não apenas passa por uma sequência de eventos que o “formam”, mas experimenta um processo interminável de mudança, em que cada nova vivência reconfigura quem ele é no presente.

Como Nietzsche afirma: “O homem é como uma corda esticada entre o animal e o Super-homem: uma corda sobre um abismo” (ZA, Prólogo, §4). Trata-se do ser humano não como algo imutável, mas como um ser em constante evolução, sempre passando por

transformações. Enquanto caminha sobre o abismo da incerteza, ele é desafiado a equilibrar seus instintos primordiais com o potencial de alcançar a transcendência. Essa transcendência não é algo divino ou externo, mas antes uma jornada imanente, que ocorre no próprio indivíduo e no mundo terreno. Ela simboliza a superação de nossa condição atual, destacando o potencial infinito de evolução e autossuperação do ser humano. Nesse sentido, Zaratustra não pode ser descrito como um produto acabado, mas como uma entidade em constante devir, eternamente transformando-se em algo novo. A narrativa destaca que essa transformação contínua é parte essencial de sua identidade, tornando sua trajetória uma representação da fluidez e da mutabilidade da existência humana.

O devir implica a libertação do peso do passado, permitindo ao ser humano transcender sua condição atual. “É o esquecimento que nos abre para o imprevisto, para o devir. O excesso de memória conduz a uma cristalização do passado” (ROCHA, 2006, p. 273). A constante transformação simbolizada pelo devir impulsiona o ser humano na busca por sua autossuperação, libertando-o das amarras do passado e permitindo-lhe alcançar novas formas de ser. Nietzsche nos lembra que “esquecer é uma força, uma forma de saúde forte” (GM, Segunda Dissertação, §1), ilustrando como a memória pode se tornar tirânica ao fixar-se implacavelmente em nossas vidas, sufocando o presente e impedindo o movimento em direção ao futuro. Essa força vital de esquecer age como uma libertação das correntes do determinismo histórico, abrindo espaço para a contínua recriação de nós mesmos e do mundo ao nosso redor. O que está em jogo não é uma mera rejeição do passado, mas a capacidade de esquecer seletivamente, mantendo-se aberto ao imprevisível, ao devir, e à vida em constante transformação.

Dessa forma, a libertação proporcionada pelo devir não se limita ao nível individual; ela também desafia e supera as teleologias que impõem finalidades preestabelecidas ao desenvolvimento humano. Para compreender a formação humana em sua totalidade, é necessário ir além de qualquer visão teleológica que restrinja o potencial de transformação e abertura para novas possibilidades. Tudo está em fluxo, em um vir-a-ser incessante. Assim como a água, que se adapta a inúmeras formas e estados sem jamais se fixar em um único, o espírito humano, conforme Nietzsche, deve aprender a moldar a si mesmo de acordo com as exigências e desafios da vida, evitando a cristalização em uma identidade rígida. A fixação em formas imutáveis reflete um horror ao devir – uma aversão à natureza fluida da existência. *Tornar-se quem se é* requer fluidez e maleabilidade, evitando a prisão em qualquer forma única ou definitiva.

### **3.2 Tornar-se o Que Se É: A Essência da Autodescoberta na *Bildung* Nietzscheana.**

A noção de *tornar-se o que se é*, em Nietzsche, que é influenciado pelo poeta grego Píndaro, envolve uma profunda exploração do processo de autodescoberta. No entanto, vai além disso: refere-se à criação de si mesmo. “*Tornar-se o que se é* compõe o núcleo da *Bildung* nietzschiana do *Ecce Homo*” (DALBOSCO, 2019, p. 37). Ao considerar a citação sob a ótica da educação, Nietzsche propõe uma concepção baseada no devir: uma abordagem antimetafísica em que a formação é vista como um processo contínuo de autoexploração e autoexpressão, sem um objetivo final fixo.

Nietzsche aponta que transcender a mediocridade requer um movimento de ruptura com as adaptações que fazemos em relação a nós mesmos e às expectativas externas, como se vê na afirmação: “O homem que não quer pertencer à massa tem somente que cessar de acomodar-se em relação a si mesmo; ele segue sua consciência, que lhe brada: ‘Sê tu mesmo! Tu não és tudo o que fazes, opinas e desejas agora’” (SE, §1). Esse chamado para a autenticidade remete à ideia de que há uma voz interior que nos impele a sermos mais do que aparentamos, uma força que, segundo o filósofo, é uma expressão da nossa própria essência. Essa perspectiva é reforçada no momento em que ele sugere que temos uma consciência interna que guia nosso aprimoramento pessoal: “O que diz sua consciência? – ‘Torne-se aquilo que você é’” (GC, §270).

Dentro dessa jornada de transformação interna, surge um elemento fundamental: o conceito de *vir-a-ser*, que implica uma necessidade profunda de formular um destino que contemple a reavaliação dos valores e a afirmação do eu. No desenvolvimento desse processo de autossuperação, a crueldade assume um lugar insólito, mas essencial. Como revela Nietzsche: “onde a crueldade é necessária. – Quem possui grandeza é cruel para com suas virtudes e considerações secundárias” (GC, §266). Aqui, a crueldade não é dirigida ao outro, mas é voltada para si próprio, exigindo o corte de fraquezas e concessões que não sejam compatíveis com a grandeza autêntica que se busca.

A liberdade, conquistada justamente por meio dessa constante reavaliação e crueldade seletiva, traz consigo um emblema específico: “qual o emblema da liberdade alcançada? – Não mais envergonhar-se de si mesmo” (GC, §275). Quando alguém consegue agir sem o peso das convenções e sem a necessidade de se adequar a um ideal imposto externamente, esse indivíduo

alcança um nível de liberdade profundo, em que o autojulgamento cede lugar à aceitação plena de si. Este é o verdadeiro signo da liberdade: exilar a vergonha e abraçar quem se tornou.

No entanto, essa travessia, que envolve tanto a crueldade quanto a libertação, exige o que está aforismo 335 de *A Gaia Ciência*: “viva a física!”. Não se trata da física como ciência natural, mas sim de uma investigação atenta e empírica sobre o próprio ser, uma observação muito mais difícil do que parece. Quantas pessoas conseguem, de fato, observar a si mesmas? Quantas estão dispostas a confrontar suas próprias profundezas? Afinal, como Nietzsche nos alerta na mesma seção: “cada qual é o mais distante de si mesmo”.

Quando ressoamos todos esses elementos, desde a crueldade necessária até a auto-observação rigorosa, sua amplitude e profundidade se revelam vertiginosas. Não é qualquer um que pode suportar olhar para si próprio e, ainda assim, afirmar-se sem vergonha. Somente quem é grande encontra o caminho para ser verdadeiramente livre e capaz de observar as próprias profundezas com precisão e coragem. O processo de se tornar quem se é, afinal, é uma jornada de libertação através da crueldade e da autoafirmação, à medida que se vai eliminando o que não é essencial ao verdadeiro ser.

Nesse ponto, a análise de Nietzsche se conecta diretamente à crítica da formação cultural e pessoal de seu tempo. Ele desafia as bases culturais que, historicamente, defendiam uma formação padronizada e adaptada às instituições tradicionais, argumentando que tais moldes sufocam a individualidade. Esse processo de padronização, ao contrário de auxiliar no verdadeiro autoconhecimento, promove ajustes superficiais, que mais mascaram do que revelam a essência de cada indivíduo. A crueldade a que Nietzsche se refere não é apenas contra as ilusões individuais, mas também contra a estrutura que insiste em conformar o espírito ao convencional.

É nesse contexto de crítica cultural que se insere a proposta revolucionária de ruptura com as normas educativas vigentes. Nietzsche defende um rompimento profundo com essas normas vigentes, afirmando que a verdadeira educação não se realiza por meio da adaptação às regras consolidadas, mas sim por uma perseguição incansável de autenticidade. Para ele, o sistema educacional convencional é falho, pois se limita a moldar a aparência externa, sem explorar as dimensões mais profundas da experiência humana. Como assinala Larrosa, “Nietzsche faz explodir a ideia de *Bildung*, que sustentava as tranquilas e reputadas instituições culturais, educativas e de formação, do potentíssimo humanismo de sua época” (LARROSA, 2009, p. 44). Essa destruição de uma noção pré-concebida de formação abre espaço para uma

educação que realmente liberte o indivíduo, permitindo-lhe olhar para si de forma crua e verdadeira, sem as amarras das expectativas externas.

Assim, ao criticar a domesticação intelectual proporcionada pelas instituições, Nietzsche propõe uma educação voltada para a emancipação do sujeito a partir de sua interioridade e não de modelos pré-concebidos. Dessa maneira, ele promove uma inversão: ao invés de formar indivíduos moldados por expectativas externas, defende que cada um descubra e crie a si mesmo pela introspecção e pela abertura ao processo contínuo de mudança.

Ao fazê-lo, Nietzsche subverte a visão educacional dominante, levando a ideia de formação para um espaço de constante devir e autocriação, distante das fórmulas seguras que as instituições buscavam perpetuar. Dessa forma, ele transforma o processo educativo em uma jornada individual de autossuperação, livre da imposição de normas rígidas e alheias à própria essência do ser. No entanto, essa trajetória de autocriação não é automática, nem garantida para todos. Apesar de todos terem essa habilidade natural, é importante destacar que o potencial de cada indivíduo não se manifesta de forma automática; exige-se um esforço intencional para converter essa predisposição em resultados tangíveis. Mais do que uma questão de talento, o filósofo destaca a importância da vontade como força motriz nesse processo. Como o próprio Nietzsche ressalta, são poucos os que dispõem da força de vontade necessária para tal realização: “em poucos é inato ou inculcado o grau de tenacidade, perseverança, energia, para que alguém se torne de fato um talento, isto é, se torne aquilo que é, ou seja, descarregue em obras e ações” (HH, §263). Em outras palavras, mais do que uma simples predisposição natural, é a capacidade de suportar as adversidades e de resistir às influências externas que molda um indivíduo verdadeiramente autêntico. Dessa maneira, o caminho para manifestar plenamente a própria singularidade exige uma árdua jornada de dedicação e resistência às forças que buscam nos conformar às normas e expectativas estabelecidas.

Essa jornada, contudo, é repleta de desafios, sendo o maior deles a constante tentação de sucumbir às pressões externas e ao conforto da complacência, que frequentemente nos desvia de nosso verdadeiro propósito. É justamente nessa entrega às facilidades do conformismo que surge o principal obstáculo para a expressão genuína de quem realmente somos. A acomodação, disfarçada sob o manto das normas sociais, não apenas apaga nossas aspirações pessoais, mas compromete a realização de nossa autenticidade.

Dessa forma, apesar de a noção da própria individualidade nunca se esvair completamente, ela frequentemente se vê oprimida pela “má-consciência” – uma condição que

afeta nossa capacidade de encontrar a coragem e a força para perseguir e concretizar quem realmente somos. Esse afastamento de si, muitas vezes reforçado pela necessidade de se adequar às convenções sociais, faz com que o indivíduo se afaste de suas reais aspirações, tornando-se uma mera representação dos desejos e padrões alheios.

*Tornar-se quem se é* não significa buscar uma essência imutável do ser humano que precisa ser desenvolvida até alcançar sua plena realização. Na realidade, com essa noção, abre-se espaço para uma compreensão mais dinâmica e fluida do ser, abre-se para a ideia de diferenciação. A autotransformação se apresenta como uma trajetória em constante movimento, uma experiência de renovação contínua e não de fixação em uma identidade pré-determinada. Em vez de conduzir à formação de uma identidade fixa, ele sugere um processo contínuo de transformação. Tal perspectiva contrasta com a visão tradicional, como a defendida por Sócrates com seu adágio “conhece-te a ti mesmo”, que presume uma identidade essencial e pré-existente a ser revelada.

Nessa visão renovada, *tornar-se quem se é* está profundamente ligado à liberdade de recriação constante e à rejeição de qualquer identidade que nos aprisione a um modelo estagnado. “Tornar-se quem se é sugere a capacidade de ser, a cada instante, aquilo que nos tornamos” (Rocha, 2006, p. 268), não focada em afirmar uma subjetividade já existente, mas sim em libertar-se de qualquer identidade previamente definida.

De maneira semelhante, esse pensamento se aplica à noção do pensamento tardio de Nietzsche de *Übermensch*, que implica uma contínua superação de si mesmo – “a partir de si próprios devem ser superados novamente e novamente” (ZA, II, Do superar a si mesmo). Essa ideia não se refere a um destino fixo, mas a um estado constante de autossuperação, onde o verdadeiro significado reside na evolução do processo, e não em um objetivo final.

Essa visão tardia dialoga com a ideia presente na juventude, em *Schopenhauer como Educador*, onde se sugere que nossa verdadeira natureza não está “profundamente oculta” dentro de nós, mas, ao contrário, posiciona-se “imensamente acima” do que normalmente concebemos como nosso “eu” (SE, §1). O “eu” deve ser compreendido como um projeto em constante construção, onde a autenticidade é alcançada através de uma combinação dinâmica entre reflexão crítica, autossuperação e transformação contínua. A fluidez desse processo implica que o “tornar-se” é contínuo, sem fim ou conclusão definitiva. Cada momento de transformação carrega consigo a oportunidade de desvelar novas possibilidades de ser, afastando a ideia de que existe um “eu” definitivo a ser alcançado.

*Tornar-se o que se é* envolve abraçar tanto as circunstâncias quanto as adversidades que moldam a individualidade – “nada querer diferente, seja para trás, seja para frente, seja em toda a eternidade. Não apenas suportar o necessário, menos ainda ocultá-lo – todo idealismo é mendacidade ante o necessário – mas *amá-lo*” (EH, por que sou tão inteligente, §10). O conceito de *amor fati* – o amor ao destino – é central para esse processo, pois implica uma aceitação profunda e incondicional do curso da vida. Como explica Dalbosco:

Mas, o que é o necessário e como amá-lo? O necessário refere-se ao campo de forças que constitui a condição humana, profundamente entrelaçada com as próprias forças cósmicas. Como tal campo é formado por forças diversas que apontam para diferentes direções, algumas construtivas e outras destrutivas, a *Bildung* nada mais é do que o cultivo dessas forças, abrangendo desde a educação fisiológica (educação do estômago) até a educação estética mais refinada (educação do gosto) referida ao intenso cultivo espiritual de si mesmo (Dalbosco, 2019, p. 37).

Se devemos “amar” o necessário, até que ponto podemos realmente afirmar a liberdade humana? Estamos totalmente à mercê dessas forças ou podemos, por meio do cultivo (*Bildung*), transformar ou reorientar nosso destino? Há uma conjugação de fatores e forças que impulsiona o ser humano, permitindo-lhe desenvolver amplamente suas capacidades. No entanto, também existem forças que as retêm, impedindo-as de florescer ou até mesmo aniquilando-as.

No campo da educação, é possível identificar uma intenção que pode direcionar o indivíduo a percorrer dois caminhos distintos: o da formação, vinculado à metafísica, ou o da transformação, associado à imanência. A lógica da formação tende a congelar o indivíduo em uma identidade fixa e inalterável, muitas vezes resultando em estagnação e, em alguns casos, no niilismo. Por outro lado, a lógica da transformação encoraja o sujeito a adotar uma postura dinâmica e criativa, aberta a constantes mudanças e recomeços, permitindo que “a cada instante ele se perca e se redescubra” (ROCHA, 2006, p.272).

Contextos sociais restritivos e doutrinários tendem a exacerbar aspectos prejudiciais ao desenvolvimento humano. Em contrapartida, sociedades que prezam pela liberdade são mais propensas a fomentar processos de crescimento promissor. Desse modo, a formação humana carrega uma ambiguidade inerente: a depender das condições sociais e do grau de liberdade ou repressão presentes, ela pode assumir um caráter tanto edificante quanto limitador.

Em contextos que valorizam a liberdade e o desenvolvimento pessoal, os indivíduos frequentemente convertem desafios em oportunidades de evolução, expandindo suas

habilidades. Em contrapartida, em ambientes mais repressivos, os mesmos desafios podem enfraquecer aspectos centrais da essência humana. Entretanto, a ideia de *Bildung* – ou autocultivo – sugere que o ser humano mantém a capacidade de moldar e orientar seu destino, mesmo diante de adversidades.

Para Nietzsche, a *Bildung* se manifesta como um processo profundo de autoformação, no qual o indivíduo enfrenta tanto barreiras externas quanto conflitos internos. Esse processo não é um ponto de chegada, mas uma jornada de constante superação de si. Requer esforço contínuo para que o indivíduo se reconstrua com base em suas próprias forças, enquanto desafia e resiste às pressões externas. Esse caminho não implica uma aceitação passiva das circunstâncias; ao contrário, exige o que Nietzsche chamaria de um “domínio amoroso” das experiências. Assim, o indivíduo não apenas suporta as adversidades, mas as incorpora e transforma, convertendo-as em fontes de crescimento e expressão de sua singularidade. Amar o necessário significa aceitar e abraçar essas condições inevitáveis – não apenas tolerando-as, mas acolhendo-as com amor e até entusiasmo. Isso envolve o reconhecimento de que os aspectos “necessários” da vida, mesmo os mais difíceis ou dolorosos, são intrínsecos à formação de nosso ser e à possibilidade de se tornar quem verdadeiramente somos. Esse amor ao necessário exige um domínio sobre si mesmo e um cultivo das forças que nos constituem, desde o plano fisiológico até o estético e espiritual.

A *Bildung*, ou formação/cultivo, refere-se ao caminho individual de desenvolvimento, no qual se exerce uma influência ativa sobre essas forças internas e externas, cultivando-as de modo a atingir uma forma mais elevada de existência. Isso pode ser interpretado também como um projeto de autoeducação constante, que abrange a totalidade do ser.

Por fim, o que distingue aqueles que se tornam plenamente o que são daqueles que se conformam ao que os outros esperam deles é justamente o esforço para romper essa resistência, tanto interna quanto externa. Essa ruptura vai além de um confronto direto com imposições externas, refletindo uma mudança radical na forma como enxergamos e moldamos nossa própria vivência. O indivíduo genuíno resiste ao conformismo e às influências alheias, concentrando sua vontade em traçar seu percurso individual.

## CONCLUSÃO

Em uma era que se fundamenta na velocidade e superficialidade das informações, coloca-se uma questão central: como conceber uma educação que ultrapasse o simples ato de transmitir conteúdos prontos? Ainda faz sentido pensarmos em modelos pedagógicos que abracem o desenvolvimento pleno do ser humano, em todas as suas dimensões? Em tempos nos quais o ensino é frequentemente mensurado com base na produtividade e na eficiência, como abrir espaço para uma formação que priorize o pensamento crítico e a autonomia, permitindo ao indivíduo não apenas absorver o conhecimento, mas também questionar suas fundações e propósitos?

O jovem Nietzsche, cujas reflexões surgem como um farol nesse debate, nos adverte sobre os perigos de uma educação que se limita a adequar o indivíduo às exigências do ambiente histórico no qual está inserido. Nesse modelo, desaparecem as ferramentas essenciais para que o educando possa não apenas operar dentro do sistema, mas também reimaginá-lo e transformá-lo. Para o filósofo alemão, a verdadeira educação deveria transcender a mera capacitação técnica e ser antes uma via para o desenvolvimento de uma individualidade autêntica. Num cenário onde o conhecimento é frequentemente confundido com desempenho, corre-se o risco de entorpecer a criatividade e as potencialidades mais profundas do espírito humano.

Dentro dessa perspectiva filosófica, o alerta de Nietzsche contra os efeitos insidiosos de uma educação padronizada e massificadora ressoa como reflexão necessária e urgente. O filósofo critica de maneira perspicaz a tendência de condicionar os indivíduos à aceitação passiva da uniformidade – um processo que, ao invés de incitar a autossuperação e o florescimento da autenticidade, fomenta uma conformidade destrutiva. Em vez de promover a emancipação crítica do indivíduo, o sistema educacional, tal como ele denuncia, acaba por se converter em um mecanismo de preservação das convenções sociais inertes e imobilizadoras, sufocando a criatividade e o questionamento.

A trajetória de Nietzsche como professor na Universidade de Basileia oferece uma lente interessante para entendermos sua crítica do sistema educacional. Suas reflexões estão enraizadas tanto em sua experiência acadêmica quanto em sua filosofia, e expressam uma profunda insatisfação com um modelo focado na mera erudição técnica, que negligenciava o potencial transformador da formação intelectual. Ao expor os riscos de uma educação que forma o indivíduo apenas como um operador do saber, o pensador nos conduz a uma reflexão

crítica sobre o propósito das instituições educacionais. Ele não nos incita apenas a questionar o que elas transmitem, mas, talvez mais importante, aquilo que deixam de revelar. Sob esse prisma, a educação abandona sua função meramente funcional, desprendendo-se das amarras de seu aspecto técnico, para revelar-se como um processo de profunda metamorfose interior. Em sua essência, não se limita à aquisição pragmática de saberes, mas se configura como uma jornada em direção à transformação radical do indivíduo. Trata-se de uma tentativa de desvendar e reconfigurar as camadas mais íntimas da existência humana, aspirando à edificação de uma vivência que transmute de forma integral a consciência e o espírito em sua totalidade. Dessa maneira, compreendemos que o verdadeiro propósito pedagógico está em incitar mudanças substanciais no ser humano, e não apenas em prepará-lo para funcionar de acordo com os desígnios de uma sociedade utilitarista.

Nietzsche argumenta que a linguagem não reflete a realidade de maneira neutra, mas é um sistema de metáforas e convenções que organiza e, inevitavelmente, distorce nossa percepção do mundo. Nesse sentido, o sistema educacional, ao padronizar conceitos e expressões, não apenas impõe um pensamento homogêneo, como inibe o questionamento das normas estabelecidas.

O jovem Nietzsche nos instiga a transcender a pura transmissão de informações mecanizadas, chamando-nos a compreender a educação como um processo verdadeiramente formativo, que transcende o imediato e o funcional. Ele desafia a instrumentalização utilitária do saber, que apenas integra o ser humano à engrenagem produtiva, relegando o espírito a um papel secundário. A real missão da educação, segundo Nietzsche, seria incitar o indivíduo à ousadia de romper com as amarras impostas, buscando sua própria verdade e autenticidade em um constante processo de autossuperação. Há, portanto, uma rejeição explícita da educação conformista, que se limita à reprodução das normas estabelecidas.

A concepção nietzschiana de *Bildung* surge como uma resposta radical a essas limitações: trata-se de um ideal educacional voltado para a formação contínua do ser humano, não mais subordinado a finalidades utilitárias, mas inspirado pelo fervor do devir e pela incessante criação de novos sentidos. Em vez de um ensino orientado pela docilidade e pela adequação ao mercado, Nietzsche propõe uma educação capaz de suscitar no indivíduo a coragem de transformar valores herdados, questionando tradições e fugindo da normatização dos pensamentos. Desse modo, essa *Bildung* é um convite à renovação incessante, uma ruptura com as cadeias que escravizam o espírito criativo e singular.

A crítica de Nietzsche vai além, lançando luz sobre as próprias instituições educativas que, em sua essência, frequentemente ocultam estratégias de dominação social. A massificação do saber torna-se um método de domesticação, silenciando a capacidade crítica e inovadora dos indivíduos. Aqui, Nietzsche antecipa com clareza os perigos de um processo educativo direcionado por interesses de mercado, onde tudo é orientado para a produtividade, enquanto a formação ética e espiritual é desvalorizada. Diante do panorama contemporâneo, a crítica aqui apresentada ecoa com ainda mais intensidade, em uma época em que o sistema de ensino frequentemente subordina o indivíduo às demandas impostas pelas engrenagens econômicas. A educação, muitas vezes, abre mão do crescimento integral do ser humano em favor da padronização exigida pela lógica de produção. Nesse contexto, somos levados a uma urgente revisão dos fundamentos sobre os quais queremos construir a educação que almejamos.

Libertar-se das amarras da uniformidade é, antes de tudo, reconhecer o valor da individualidade e da capacidade de reflexão independente. Sob uma perspectiva nietzsiana, a educação não pode limitar-se ao condicionamento de mentes para servirem aos interesses do mercado ou de um coletivo desprovido de criticidade. Pelo contrário, ela deve fomentar a manifestação de indivíduos autênticos, capazes de trilhar seu próprio destino, explorando ao máximo suas potencialidades.

O verdadeiro desafio, portanto, reside em conceber um modelo educacional que valorize o diverso, o excepcional, e que ofereça o vigor necessário para dinamizar uma sociedade em constante transformação. Um sistema educativo que estimule o questionamento profundo, que cultive a capacidade de inovação e que reconheça, acima de tudo, a força impulsionadora do pensamento singular.

Em suma, a relevância do pensamento de Nietzsche permanece vibrante, nos instigando a refletir criticamente sobre qual deve ser o papel da educação em nossas sociedades. No cenário atual, somos chamados a romper com a homogeneização e a promover uma educação que alimente não apenas a mente, mas também o espírito de resistência e renovação contínua.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BILATE, Danilo. **Nietzsche, por uma ética dos afetos.** 1<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Mauad X, 2022.
- DALBOSCO, Claudio Almir. Metamorfose do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In: DALBOSCO, Claudio Almir; Mühl, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. **Formação Humana (Bildung) : despedida ou renascimento?** . São Paulo: Cortez, 2019. P.35-64.
- DIAS, Rosa Maria. **Educação, cultura e filosofia no pensamento de Nietzsche.** Cadernos Nietzsche, n. 3, p. 29-44, 2022.
- \_\_\_\_\_. **Nietzsche Educador.** 2<sup>a</sup> edição. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- FREZZATTI, Wilson Antonio. **Algumas reflexões sobre o filisteu da formação (Bildungsphilister) e o espírito livre em nossos estabelecimentos de ensino.** Cadernos Nietzsche, n. 3, p. 91-104, 2022.
- GOERGEN, Pedro. *Bildung* ontem e hoje: restrições e perspectivas. In: DALBOSCO, Claudio Almir; Mühl, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs). **Formação Humana (Bildung) : despedida ou renascimento?** . São Paulo: Cortez, 2019. P.15-34.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da História.** 2<sup>a</sup> edição. Trad. Maria Rodrigues e Harden. Brasília: Editora da UnB, 1999.
- JANS, Curt Paul. **Friedrich Nietzsche: uma biografia, volume I: infância, juventude, os anos em Basileia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação.** 3<sup>a</sup> Edição. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ONFRAY, Michel. **A Sabedoria Trágica: Sobre o bom uso de Nietzsche.** Trad. Carla Rodrigues. Editora Autêntica, 2014.
- MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. **Nietzsche: sua Filosofia dos Antagonismos e os Antagonismos de sua Filosofia.** Trad. Clademir Araldi. São Paulo: Editora Unifesp, 2009.
- NIETZSCHE, Friedrich. **David Strauss, o confessor e o escritor.** Trad. Antonio Edmilson Paschoal. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

- \_\_\_\_\_. **Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida.** Trad. André Itaparica. São Paulo: Editora Hedra, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Schopenhauer como educador.** Trad. Clademir Luís Araldi. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.
- \_\_\_\_\_. **O nascimento da tragédia.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2020.
- \_\_\_\_\_. **Crepúsculo dos Ídolos.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Além do Bem e do Mal.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Genealogia da Moral.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.
- \_\_\_\_\_. **A Gaia Ciência.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Humano, Demasiado Humano.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Aurora.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Ecce Homo: Como alguém se torna o que é.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Fragmentos Póstumos: 1885 – 1887: volume VI / Friedrich Nietzsche; [tradução Marco Antônio Casanova].** – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Fragmentos Póstumos: 1887 – 1889: volume VII / Friedrich Nietzsche; [tradução Marco Antônio Casanova].** – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Fragments posthumes:** início de 1888 – janeiro de 1889. Paris, Gallimard, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação.** Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2003.

\_\_\_\_\_. **Obras incompletas.** Coleção Os Pensadores: seleção de textos de Gérard Lebrun. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

MARTON, Scarllet. “Educar os educadores!” Nietzsche e o problema da educação. **Cadernos Nietzsche**, n. 3, p. 11-28, 2022.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: Martins, Angela Maria Souza... (et al.). **Nietzsche e os gregos : arte, memória e educação : assim falou Nietzsche V.** Rio de Janeiro: DP&A. P.267-298.

WOTLING, Patrick. **Nietzsche e o problema da civilização.** Trad. Vinícius de Andrade. São Paulo: Editora Barcarolla, 2013.

\_\_\_\_\_. WOTLING, Patrick. **Vocabulário de Nietzsche.** Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.