

ISSN 1984 - 5166

FILOSÓFICAS

BRILHANTES

Revista Acadêmica de Filosofia
Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte
Campus Caicó
Caicó/RN

Ano 6, Nº1, Jan./Jun. 2013

**Incentivo à pesquisa - produção acadêmica - desenvolvimento da cultura
diálogo - democratização do saber filosófico**



TRILHAS FILOSÓFICAS

ANO VI, NÚMERO 1, JAN.-JUN. 2013

**Revista Acadêmica de Filosofia
Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Campus Caicó
Caicó – RN**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN

Reitor

Milton Marques de Medeiros

Vice-reitor

Aécio Cândido de Sousa

Diretor do Campus Caicó

Francisco de Assis Costa da Silva

Coordenador do Curso de Filosofia

José Francisco das Chagas Souza

Capa

Luli Esteves

Revisão

Francisco de Assis Costa da Silva

Contatos

trilhasfilosoficas@uern.br

Curso de Filosofia do Campus Caicó - UERN

Rua André Sales, nº. 667, Paulo VI - Caicó-RN - CEP: 59300-000

Telefax: (0xx84) 3421-6513

Como citar este número

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. **Trilhas Filosóficas** – Revista Acadêmica de Filosofia, Caicó, ano VI, n. 1, páginas do artigo, jan.-jun. 2013. ISSN 1984-5561.

Disponível em: < url completa >. Acesso em: dia mês ano.

TRILHAS FILOSÓFICAS

Publicação do Curso de Filosofia do Campus Caicó/UERN
e do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação (UERN)

Editores responsáveis

José Teixeira Neto (UERN)
Galileu Galilei Medeiros de Souza (UERN)

Conselho editorial

Dax Moraes (UERN)
Galileu Galilei Medeiros de Souza (UERN)
Guilherme Paiva de Carvalho Martins (UERN)
João Batista Xavier (UERN)
José Teixeira Neto (UERN)
Marcos de Camargo von Zuben (UERN)
Telmir de Souza Soares (UERN)

Conselho científico

Antonio Jorge Soares (UFERSA)
Antonio Lisboa (UFMG)
Emmanuel Appel (UFPR)
Filipe Ceppas (UFRJ)
Gustavo Caponi (UFSC)
João Maria Pires (UERN)
José Gabriel Trindade Santos (UFPB)
Luis Benedicto Lacerda Orlandi (UNICAMP)
Maurício Rocha (UERJ, PUC-Rio)
Miroslav Milovic (UNB)
Nythamar de Oliveira (PUCRS)
Paulo César Duque Estrada (PUC-Rio)
Roberto Lima (UFRN)
Rossano Pecoraro (UFPI/CAPES)
Sílvia Gallo (UNICAMP)
Ulysses Pinheiro (UFRJ)

SUMÁRIO

Apresentação	7
ARTIGOS	
Resistência à leitura como silêncio Andrei Moraes	11
Notas ou Rotas sobre o ato de estudar na era hi-tech Navegando ou naufragando na internet? Marcos Érico de Araújo Silva	29
The Highest Good as the Kingdom of God: the role of Christianity in the Critique of Practical Reason Gabriel Almeida Assumpção	47
Nilismo ativo: uma perspectiva afirmativa Joelson Silva de Araújo	61
Nietzsche e o desafio da filosofia no ensino médio Marcos de Camargo Von Zuben Rodolfo Rodolfo Rodrigues Medeiros	71

Apresentação

A *Revista Trilbas Filosóficas* chega a seu sexto ano e continua seu projeto de constituir-se em um veículo de divulgação e incentivo à atividade e à produção filosófica. A presente edição se compõe de cinco trabalhos inéditos. No primeiro texto, o autor propõe uma dialética entre o “silêncio” e a “leitura” reconhecendo inicialmente que “resistir ao valor da leitura é aproximar a resistência à leitura de seu silêncio quase por completo”. Mais especificamente, o autor reconhece que “Em contraposição ao silêncio do leitor, a resistência à leitura literária constitui-se de multidão de leituras dispersas ou ordenadas de outras leituras, cujo encadeamento pode ser dado pelo escritor e/ou pela arte de ler que não seja serva de modelos, métodos preestabelecidos”. Pode-se ler esse primeiro artigo como indicação prévia para o segundo trabalho que busca pensar “sobre a essência do ato de estudar no confronto com a realidade atual das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) nas quais os estudantes e educadores (as) estão inseridos”. Assim, caso se assuma, com Andrei Morais, que “O falatório da leitura é análogo à compreensibilidade indiferente heideggeriana[...]”, pode-se então deixar-se guiar pela imagem que Marcos Érico pinta da existência atual (quase sempre virtual) como um “maremoto de entretenimento”, “tsunami de informações” com prejuízos para a “vida efetiva”. O terceiro trabalho é uma tentativa de pensar a moral kantiana seguindo o conceito de “sumo Bem” e não sob o enfoque muitas vezes estudado do “imperativo categórico”. Por fim, os dois textos seguintes, concentram-se sobre Nietzsche. No primeiro artigo, o autor propõe apresentar uma possibilidade afirmativa para o conceito de niilismo presente no filósofo do martelo, relacionada à transvaloração dos valores. No segundo artigo, os autores discutem o papel da educação nietzschiana, considerando os conceitos de autonomia, liberdade e cultura, segundo o movimento da ininterrupta autossuperação. Desejamos a todos uma boa leitura.

Os Editores

Resistência à leitura como silêncio

Andrei Morais *

Data de submissão: 31 mar. 2013

Data de aprovação: 15 abr. 2013

Resumo

O limiar da falência do verbo aproxima-se do silêncio, da impossibilidade de ler e, de modo intrínseco, de estabelecer qualquer que seja a relação entre outras leituras. O silêncio cercearia a leitura em si mesma, tornando-a uma mônada incomunicável ou simplesmente denuncia a incompetência total da leitura no enredamento de outras leituras. À beira da unidade entre significado e significante, a resistência à leitura aproxima-se de seu silêncio, aproxima-se de sua negação. Nenhuma leitura que pretenda satisfazer a escrita pode dizer sem se contradizer ou produzir ambivalências e polissemias indefinidamente. Parece não haver mais alternativa à leitura literária senão se silenciar e ser reduzida à tarefa de reproduzir uma escrita — e, por conseguinte, ignorar a multidão de leituras diferentes que a invadem — sob uma égide imanentista do texto.

Palavras-chave: Silêncio. Resistência à leitura. Leitura literária. Escrita literária. Subjetividade.

Abstract

The threshold for the failure of the verb is close to silence, the inability to read and so intrinsic to establish whatever relationship between other readings. The silence would limit the reading itself, making it a monad incommunicable or simply denounces the total lack of reading in the tangling of other readings. On the edge of the unity of meaning and significant resistance to reading is close to his silence, approaching its denial. No reading wishing fulfill the writing can be said without contradicting or produce ambivalence and polysemies indefinitely. There seems no alternative to reading more literary than be silent and be reduced to the task of writing a reproduce — and therefore ignore the multitude of different readings that invade — under one aegis immanentist text.

Keywords: Silence. Resistance to Reading. Literary Reading. Literary Writing. Subjectivity.

* Professor Adjunto I Interdisciplinar da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Bacharel e Licenciado em Filosofia, Mestre e Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília/UnB (E-mail: andreimor@yahoo.com.br).

Na sombra cúmplice do quarto,
 Ao contacto das minhas mãos lentas,
 A substância da tua carne
 Era a mesma que a do silêncio.

Do silêncio musical, cheio
 De sentido místico e grave,
 Ferindo a alma de um enleio
 Mortalmente agudo e suave.

Ah, tão suave e tão agudo!
 Parecia que a morte vinha...
 Era o silêncio que diz tudo
 O que a intuição mal advinha.

É o silêncio da tua carne.
 Da tua carne de âmbar, nua,
 Quase a espiritualizar-se
 Na aspiração de mais ternura.
 (Manuel Bandeira. O silêncio)

Oh palavra, oh tu, palavra, que me faltas!
 (Arnold Schoenberg. Moses und Aron)

Resistir ao valor da leitura é aproximar a resistência à leitura de seu silêncio quase por completo. O silêncio absoluto ou a solitária empreitada de ler enclausurado e alheio aos ouvintes não é mais que ilusão, a ilusão que insiste invadir as fronteiras da suposta subjetividade, interioridade do leitor, e ataca a existência de um mundo em que ele participa acompanhando as palavras e transformando-as incessantemente. A transformação das palavras na leitura é conflituosa, bem distante da solitária e pretensa condição de ler sob o véu do silêncio solitário. O leitor nem muito menos o escritor permanece só nesse conflito pelo qual perpassam diversas leituras. “Quando nos abrimos / você a mim e eu a você / quando afundamos / em mim, você, e eu em você, / quando parecemos / você dentro de mim e eu dentro de você. // Então / eu sou eu / e você é você.” (SCHLINK, 1998, p. 51) Esse concubinato entre leitor e texto promove uma quase identidade das partes a tal ponto que uma interioridade é construída a partir das palavras, é um concubinato cúmplice e fatídico tanto para o leitor quanto para o escritor ao acreditarem piamente no encontro com a interioridade que tende, inevitavelmente, a eliminar o eu de ambos os lados. A subjetividade ou a interioridade do leitor pode estar

incrustada entre as palavras, seus vazios que perfazem o inefável. A interioridade não pode ser dita, lida ou escrita; porém, bordejada pela escrita poética que a acena constantemente ou, de modo inadvertido, ousa torná-la dizível. Na interioridade do leitor, encontra-se o silêncio que, necessariamente, está para além das cercanias do discurso, do texto, da escrita. Em contraposição ao silêncio do leitor, a resistência à leitura literária constitui-se de multidão de leituras dispersas ou ordenadas de outras leituras, cujo encadeamento pode ser dado pelo escritor e/ou pela arte de ler que não seja serva de modelos, métodos preestabelecidos. Assim como não há métodos, origens absolutas, ou fetiches que garantam uma interpretação ou leitura decisiva, não há de forma alguma a leitura que possa silenciar outras leituras, mas, aí sim, provocar um falatório incansável. O silêncio da leitura confunde-se paradoxalmente com a sua condição de falatório, do ocaso silencioso da leitura conduzida ao desfecho da multidão de ideias muitas vezes contraditórias e labirínticas. “O falatório [*Das Geredete*] é a possibilidade de compreender tudo sem se ter apropriado previamente da coisa. (...) O falatório que qualquer um pode sorver sofregamente não apenas dispensa a tarefa de uma compreensão autêntica como também elabora uma compreensibilidade indiferente, da qual nada é excluído.” (HEIDEGGER, 1995, p. 229) O falatório da leitura é análogo à compreensibilidade indiferente heideggeriana, ele resiste a se apropriar da escrita literária e acaba por incluir até mesmo o que aparentemente não lhe é permitido dizer coisa alguma. Enquanto “compreensibilidade indiferente, da qual nada é excluído”, o falatório indica a abertura provocada pelo silêncio avesso a uma compreensão autêntica, muito mais do que qualquer outra leitura. As leituras dão voz e emulam a existência da profusão de escritas, diálogos e encontros até mesmo com o silêncio daquilo que não pretenda sê-lo.

Não há silêncio bastante
 Para o meu silêncio.
 Nas prisões e nos conventos
 Nas igrejas e na noite
 Não há silêncio bastante
 Para o meu silêncio.
 Os amantes no quarto.
 Os ratos no muro.
 A menina
 Nos longos corredores do colégio.
 Todos os cães perdidos
 Pelos quais tenho sofrido
 Quero que saibam:
 O meu silêncio é maior

Que toda solidão
E que todo silêncio. (HILST, 1959)

A maior profundidade do silêncio está na própria negação, na impossibilidade de dizê-lo, atá-lo aos limites das palavras. É o que leva muitos escritores e leitores a buscá-lo incansavelmente como se fosse o próprio sentido de sua vida. O silêncio é a falta que não se cansa da necessidade de ser preenchida. “Em geral se denomina criação ou poesia a tudo aquilo que passa da não-existência à existência.” (PLATÃO, 1962, p. 161) A sacerdotisa Diótima amplia a poesia (*ποιησις*) ao sentido mais amplo de criação, em que até mesmo os artífices encontram o seu lugar. Esse atavismo persegue a escrita poética, é o querer dar conta de um silêncio maior que a própria solidão do escritor, e assim leva o leitor a acreditar que a sua leitura é realmente solitária. Ledo engano, mormente ao notar que o seu eu não pode ser apreendido pela linguagem, porém pressentido apenas como um desejo de ser que esbarra na própria resistência de ser satisfeito, de ser enunciado. “O que o solipsismo *quer significar* é inteiramente correto; apenas é algo que não se pode *dizer*, mas que se mostra. Que o mundo seja *meu* mundo, é o que se mostra nisso: os limites da linguagem (a linguagem que, só ela, eu entendo) significam os limites de *meu* mundo.” (WITTGENSTEIN, 1994, p. 245) Poder-se-ia questionar se esse solipsismo é mostrado eficazmente para si mesmo na escrita ou na leitura. Todavia, se a linguagem pretende mostrar o mundo do leitor e do escritor, não o mostra com as palavras, senão prensa-lhe sobre a própria resistência daquilo que não admite dizer coisa alguma acerca dele: o silêncio.

Qual seria, então, o ideal da linguagem poética? “O ideal seria cada poeta ter sua própria linguagem, específica para sua necessidade expressiva; dada a natureza social e convencionalizada da fala humana, tal linguagem só pode ser o silêncio.” (STEINER, 1988, p. 69) A linguagem do poeta, para ser expressa, deveria estar a serviço do silêncio, no modo como o escritor mapeia-o e conduz a sonoridade das palavras em direção à música. Esta, segundo George Steiner, seria a quintessência da linguagem poética, o que a aproximaria do divino e daquilo que estaria na posição anterior à escrita. Contraditoriamente, se a linguagem poética aponta para o silêncio absoluto da criação, não pertenceria a cada poeta, mas aos deuses, seus eternos inspiradores. A poesia, assim tomada como sua essência, remeteria à atividade religiosa de se ligar ao princípio da criação.

Porque o poeta é um ser alado e sagrado, todo leveza, e somente capaz de compor quando saturado do deus e fora do juízo, e no ponto, até, em que perde de todo o senso. (...) Com isso, a meu ver, quis mostrar-nos o deus por maneira muito clara, para que não remanescessem dúvidas, que essas

belas poesias não são humanas nem feitas pelos homens, porém divinas e dos deuses, não passando os poetas de intérpretes dos deuses, pelos quais são individualmente possuídos. (PLATÃO, *Ião*, 534b—e, p. 228-9)

A necessidade de uma linguagem ideal para cada indivíduo-poeta confronta-se com a própria ideia de linguagem. Ao mesmo tempo em que a ideia de linguagem pressupõe uma unidade reificada, esta musa de Steiner não pode prescindir da falência dessa mesma unidade. Ou seja, o silêncio não reportaria necessariamente à unidade linguística divina ou racional, mas à sua condição fragmentária. O conflito entre a unidade e o isolamento do fragmento artístico perfaz o caráter de indecidibilidade da resistência à leitura em contato com a escrita literária. “É preciso que um fragmento seja como uma pequena obra de arte, inteiramente isolado do mundo circundante e completo em si mesmo, como um ouriço.” (SCHLEGEL, 1994, p. 102-3) Malgrado a fragmentação, a escrita literária parece acenar à plenitude divina, àquilo que lhe é estranho, é o trágico conflito de uma escrita fragmentada tentando religar-se à fúria de uma unidade divina e plena:

Que é deus? Desde o céu
Remoto é o rosto dele, e pleno
De feições. Pois os trovões
De fato a fúria são de um deus, que, quando menos avistamos,
Mais se afunda na Estranheza. Porém, do deus a glória
É o raio, e mais: o ideal da vida eterna,
A propriedade, tudo, enfim, de meu e teu
Não vêm senão de um deus. (HÖLDERLIN, 1994, p. 203)

Do espelho divino na linguagem às ações, a resistência como silêncio da leitura evoca a multiplicidade indefinida de leituras que se pode obter dos limites do indizível, do que aparentemente não se admite dizer mais nada, como aquilo que divisa a prática. Para isso, a leitura e a escrita já se serviram a propósitos éticos de Sêneca, Epícteto a Plutarco, a importância de suas anotações (*hypomnêmata*) voltava-se especialmente a aconselhar a ação humana. “Como elemento de treinamento de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão de Plutarco, uma função *etopoiética*: ela é a operadora da transformação da verdade em *êthos*.” (FOUCAULT, 2004, p. 147) A atividade de dar conselho — função aventada por Michel Foucault como preciosa à escrita e à leitura — estava estreitamente ligada à necessidade de uma escrita de si, a subjetividade do discurso. Esta escrita, peculiar dos séculos I e II d. C., não pode ser confundida com o diário moderno, pois nela constavam

anotações que serviriam de guia tanto para a conduta humana como para a elaboração de futuros tratados, pensamentos, releituras ou meditações.

É preciso ler, dizia Sêneca, mas também escrever. (SÊNECA apud FOUCAULT, op. cit., p. 146) E Epícteto, que no entanto só deu um ensino oral, insiste várias vezes sobre o papel da escrita como exercício pessoal: deve-se “meditar” (*meletan*), escrever (*graphhein*), exercitar-se (*gummazein*); “que possa a morte me apanhar pensando, escrevendo, lendo.” (EPÍCTETO apud FOUCAULT, op. cit., p. 146) Ou ainda: “Mantenha os pensamentos noite e dia à disposição (*prokheiron*); coloque-os por escrito, faça sua leitura; que eles sejam o objeto de tuas conversações contigo mesmo, com um outro [...] se te ocorrer algum desses acontecimentos chamados indesejáveis, encontrarás imediatamente um alívio no pensamento de que aquilo não é inesperado”. (Idem)

Apesar de Foucault ressaltar que esse discurso não busca o indizível, o não-dito, mas busca captar o já-dito com vistas na constituição de si (daquele que escreve e lê); ele persiste na performance da palavra, na sua transformação *poiética* em *êthos*. Este é o paradoxo dos *hupomnêmata*: com o ensino de fragmentos, leitura e escrita, estabelecer uma aproximação quase perfeita do leitor e do escritor consigo mesmo. O objetivo era tornar dizível o silêncio do indizível/não-dito dos *hupomnêmata*. “Ouve, meu filho, o silêncio. / É um silêncio ondulado, / um silêncio / onde resvalam vales e ecos / e que inclina um silêncio / para o chão.” (LORCA, 1989, p. 185) O que é paradoxal para os *hupomnêmata* é dizível na escrita literária. Com esta é possível ouvir o silêncio das palavras, “onde resvalam vales e ecos”, é o movimento inefável que se apresenta duplamente lendo e escrevendo, um exercício que avança as próprias fronteiras em direção ao abismo — ainda que este abismo seja da subjetividade. “Se há, pois, separação infinita, cabe à palavra fazer desta o lugar do acordo, e se há um abismo insuperável, a palavra atravessa o abismo.” (BLANCHOT apud LAGES, 2002, p. 13) Talvez esse abismo divisado por Maurice Blanchot seja aquele entre as palavras e as coisas ou, de modo radical, a distância que afasta o escritor e o leitor de si mesmo, aquilo em que a reflexão não tem vez. “Nas composições poéticas abrem uma área do próprio íntimo que não é comumente acessível à sua reflexão.” (BENJAMIN, 1991, p. 150) A palavra e a leitura atravessam o abismo, atravessam o leitor e o escritor e os expõem um ao outro na escrita literária. Desse ato de atravessar, avista-se a interioridade inefável do leitor e, mesmo assim, a leitura e a escrita persistem em invadi-la, nem que para isso almejem esgotá-la em falatório interminável que faz fronteira com o oculto. “Falar muito de si pode ser um meio de se ocultar.” (NIETZSCHE, 1992, p. 83) A sensação de estar perto do abismo no ato de ler gera no leitor o fascínio de estar voltado para si mesmo, uma atividade próxima

à catarse aristotélica (*Poética*). O abismo aproxima e afasta o leitor da palavra no ato de ler, é um movimento que se confunde entre a aproximação e o afastamento ou, até mesmo, confunde-se com a inércia da leitura que não teria mais nada a dizer.

Quando assim me acontece de abismar-me, é porque já não há lugar para mim em parte alguma, nem mesmo na morte. A imagem do outro — à qual eu me colava, da qual vivia — já não existe; ora é uma catástrofe (fútil) que parece afastá-la para sempre, ora é uma felicidade excessiva que me faz alcançá-la; de qualquer modo, separado ou dissolvido, não sou recolhido em parte alguma; na frente, nem eu, nem você, nem morte, mais nada *a quem falar*. (...) O abismo não passaria de um aniquilamento oportuno? Não me seria difícil nele ler não um repouso, mas uma *emoção*. Mascaro meu luto sob uma fuga; diluo-me, desvaneço-me para escapar a esta compacidade, a esta saturação que faz de mim um sujeito *responsável*: saio: é o êxtase. (BARTHES, 2003, p. 4-6)

O leitor/escritor abisma-se por não se encontrar na leitura/escrita e na “imagem do outro” — a projeção das palavras que não lhe faz mais sentido — “nem mesmo na morte”. Abismado em si mesmo, abre-se a unidade inaudita entre abismo e silêncio, é o inaudito “mais nada a *quem falar*”. No abismo do silêncio, lê-se a emoção de seu êxtase responsável por aquilo que mascara em fuga. O leitor fugitivo corre o risco de apenas se servir ao texto, emprestar-lheia a sua voz e mais nada. Ou, de outro modo, o leitor aprisiona o texto a partir de uma leitura imposta. “Só que fugir não é só correr de um lugar, mas também chegar a outro. (...) A fuga, aqui, não é ocupar-se com o passado, mas justamente uma determinada concentração no presente e no futuro, cega à herança do passado pelo qual somos moldados e com o qual temos de viver.” (SCHLINK, op. cit., p. 150) Para fugir das palavras que cercam seu silêncio, é necessário o leitor sair de si, o que o conduzirá a outro lugar, ou melhor, ao si mesmo de seu inescapável silêncio. O leitor está afastado da palavra, da voz que sai de si mesmo, ele se distingue da palavra — o mesmo se dá com o escritor em relação ao que acaba de escrever. No entanto, são as palavras, a combinação livre da poesia, que o aproximam de si mesmo. A linguagem não dá conta da individualidade/particularidade do leitor ou do escritor. A linguagem despenca ou desmonta-se diante de uma privacidade que lhe é estranha. “Recordemo-nos de que há certos critérios de comportamento para dizer que alguém não entende uma palavra: que a palavra não lhe diz nada, se ele não sabe o que fazer com ela. (...) E poder-se-ia chamar de ‘linguagem privada’ sons que ninguém entende, mas que eu ‘pareço entender’.” (WITTGENSTEIN, 1994, p. 130) Agindo dessa forma, na escrita literária, a

linguagem desvanece na promessa de veicular algum significado sem gerar suspeita, resistência, pois alcança no máximo um “pareço entender”. É a suspeita que cai sobre a própria linguagem, a resistência de esta ser o que pretenda ser: permitir um mínimo de comunicação indubitável.

O leitor é surpreendido pelo silêncio na leitura quando descobre o caráter repetitivo dos signos, o que não lhe permite cercar a aura de um aqui e agora dito, escrito ou lido e, principalmente, percebido em sua ambiguidade de sentimentos. O caráter repetitivo dos signos mapeia o jogo silencioso da escrita: ainda que aparentemente se silencie a leitura na repetição, esta é contornada com a possibilidade de dizer o que ainda não foi escrito.

É claro que a repetição é uma propriedade constitutiva da linguagem, mas essa propriedade não permanece neutra e inerte em relação ao ato de escrever. Escrever não é contornar a repetição necessária da linguagem: escrever, no sentido literário, é situar a repetição no âmbito da obra. (FOUCAULT apud MACHADO, 2000, p. 160)

Malgrado a repetição característica da linguagem, esta cede à peculiaridade distinta do ato de escrever no esforço de compor uma escrita; a repetição aliena-se de sua função para anunciar o silêncio do indizível literário, aquilo que no uso pragmático da linguagem limita-se ao privado do falante/escritor/leitor. A resistência à repetição da linguagem na escrita literária também se manifesta no movimento de sua leitura. O movimento da leitura não possui direção, a leitura vagueia ao esmo pela escrita, um movimento de vai-e-vem nunca satisfeito, nem mesmo repetitivo. O constante embate da escrita/leitura literária com o repetitivo da linguagem provoca o deslocamento do próprio estado de repetição. “O verso é um doido sozinho. / Seu assunto é o caminho. E nada mais! / O caminho que ele próprio inventa...” (QUINTANA, 1989, p. 131) Assim se mostra a resistência à leitura literária. Ela resiste a aceitar destinos a seu caminho, à leitura que não tenha mais coisa alguma a dizer e se silencia, e se apresenta na condição de caminho que se inventa a todo instante; ou melhor, um (des)caminho criativo de si mesmo e de outras leituras que possa almejar. Enquanto (des)caminho que se (des)enrola em si mesmo, a resistência à leitura mostra-se como um labirinto sem entradas ou saídas, origens ou fins. Poder-se-ia dizer que a leitura que se adentra no labirinto de palavras da escrita literária tende forçosamente ao silêncio. Por não encontrar entrada ou qualquer saída para um começo ou até mesmo uma conclusão, resta à leitura somente exaltar o paradoxo de sua condução. “O labirinto é o caminho mais certo para aquele que sempre ainda chega em tempo à sua meta. (...) O labirinto é a casa de quem vacila. O percurso de quem teme chegar à meta tende a traçar um labirinto.” (BENJAMIN, 1991, p. 132-3)

E a meta da leitura literária é a sua resistência, o seu exercício vacilante em juntar os cacos do texto, é a resistência inerente à escrita que não se resolve na composição de uma unidade significacional.

(...) Não se trata de obter uma ‘explicação’ do texto, um ‘resultado positivo’ (um significado último que fosse a verdade da obra ou a sua determinação), mas, ao inverso, que se trata de entrar, pela análise (ou o que se parece com uma análise), no jogo do significante, na escrita: numa palavra, realizar, pelo trabalho, o plural do texto. (BARTHES, 2000, p. 182-3)

A resistência à leitura aproxima-se desse empenho de explorar a pluralidade do texto a partir do jogo significante, principalmente por Roland Barthes ressaltar que a análise estrutural não pretende fundar um método canônico, mas desenrolar os múltiplos e simultâneos códigos do texto.

A leitura assemelha-se ao desafio de Teseu em desenrolar o novelo de fios para, assim, depois de matar o Minotauro, voltar ao seu destino traçado pelos deuses. A leitura, na tarefa de desenrolar a tessitura da escrita, acaba por compor um labirinto cujo retorno ao ponto de partida não é garantido ao leitor, deixando-o perambulando entre os significantes literários. Perante a sua resistência ou o vacilo de não chegar a lugar algum, a leitura afasta-se de sua intenção inicial, do leitor e do escritor, e passa a se imiscuir com a escrita literária para compor o próprio labirinto.

Ao realizar a passagem do *muthos* ao *logos*, o pensamento filosófico retém essa possibilidade de escolher livremente o caminho que o mito havia apenas entreaberto, e faz de tal possibilidade o próprio princípio da razão moderna. Pensar é entrar no labirinto e arriscar-se a perder-se nele. O labirinto é também uma metáfora da aporia, e por isso se encontra na fonte do pensamento ocidental. (PEYRONIE apud BRUNEL, 1997, p. 558).

Como Sören Kierkegaard (*Ou isto — ou aquilo*) já afirmara, toda escolha envolve uma decisão trágica (Cf. KIERKEGAARD, 1971, p. 117). A escolha pelo *logos* — ou a racionalização do discurso mítico-religioso para os helenistas, em especial Werner Jaeger (1989, p. 132) — na história do pensamento pretendeu eliminar o labirinto mítico, e com isso o medo da leitura arriscar-se e perder-se em seus pressupostos mínimos de compreensibilidade. Dessa escolha filosófica, a escrita literária preferiu não acompanhá-la e manter-se subversiva por excelência, seja contestando cânones interpretativos ou voltando-se contra a sua identidade como resistência à sua leitura.

O labirinto é a imagem paradoxal da resistência à leitura como silêncio. O que se pode dizer do silêncio sem negar o seu *status* de inaudito, indescritível, indizível e inescrivível (GOETHE apud WELLBERY, 1998, p. 206)? É provável que a dificuldade de responder a este quiproquó não esteja na lógica formal — limitada aos postulados de identidade, da não-contradição e do terceiro excluído exaltados por Aristóteles como princípios ontológicos —, mormente se se levar em consideração a ambiguidade e a polissemia como características da escrita literária. Em vez de se encarregar de eliminar aporias, contradições e paradoxos, é preciso colocá-los à tona sob a égide de que a leitura literária é, em si, resistência; ou seja, perturbadora até para si mesma, para modelos interpretativos/hermenêuticos que se esforcem na tarefa de esgotá-la numa unidade chamada obra ou livro.

A ideia do livro é a ideia da totalidade, finita ou infinita, do significante; essa totalidade do significante somente pode ser o que ela é, uma totalidade, se uma totalidade constituída do significante preexistir a ela, vigiando sua inscrição e seus signos, independentemente dela na sua identidade. (DERRIDA, 1999, p. 21-2)

Corroborando com Jacques Derrida, “a ideia do livro é a ideia da totalidade” com a qual a resistência à leitura não pode coadunar. A resistência à leitura volve-se principalmente contra qualquer unidade totalizadora e preexistente, ou a presença de um arquitrato que sirva como chave-mestra ao traço fragmentário eminente na escrita literária. Não há uma leitura ou escrita originária para assegurar a ideia de livro ou obra total. Caso contrário, ao se igualar a escrita à obra, a leitura torna-se um silêncio improficuo, cala-se num mutismo paralisante no empenho de equacionar significados também fragmentários.

No tocante ao mutismo paralisante, já em 1920, com a ascensão do nazismo, muitos escritores alemães e austríacos — contemporâneos íntimos das posições do *Tractatus logico-philosophicus* de Ludwig Wittgenstein e das parábolas de silêncio de Karl Bühler de Hofmannsthal (*Der Schwierige* [O homem difícil]) — resolveram romper com a linguagem, isso devido em grande parte pela incompatibilidade entre a eloquência e a desumana realidade política. “Um rompimento com a linguagem era, presume-se, parte de um abandono mais generalizado da confiança nas estabilidades e na autoridade expressiva da civilização centro-européia.” (STEINER, op. cit., p. 71) Steiner reforça que esta época marca — contraditoriamente à valorização da linguagem impetrada pelos filósofos do Círculo de Viena — a morte da linguagem, a derrota das palavras perante a desumanidade tão exposta nos campos de concentração (o que levou Theodor Adorno a afirmar que a poesia acabou depois de

Auschwitz). Na crise política de 1938, o francês Adamov escreveu: “Palavras gastas, surradas, limadas converteram-se em esqueleto, em palavras espectrais; todos, fatigados, mastigam e regurgitam o som que elas têm entre as mandíbulas” (ibidem, p. 72). O escritor, visto como escravo e senhor da linguagem, vê-se na quase-impossibilidade de dizer qualquer coisa que sirva para intercambiar experiências. Isto, por sua vez, só se tornou mais problemático com a guerra, do prenúncio ao fim, principalmente nas palavras de Walter Benjamin em 1936:

Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos dos campos de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca. Não havia nada de anormal nisso. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças de torrentes e explosões, o frágil e minúsculo corpo humano. (BENJAMIN, 1994, p. 198)

A experiência da guerra emudeceu os narradores e escritores. A morte estúpida da guerra não encontra mais narradores para torná-la viva, com ela também desaparece o lugar de onde se diz e sua escrita confunde-se com as cinzas de palavras vazias e perdidas na poeira das bombas. “E se mil palavras tivésseis: / A palavra, a palavra está morta.” (WOFKSKEHL apud STEINER, op. cit., op. cit., p. 71) As palavras não faziam mais sentido num mundo onde a força das armas transforma todo trabalho humano em vítima de interesses que escapam aos limites de seu entendimento, bem longe da dicotomia racional *versus* irracional. “(...) Ele grita toquem a morte mais suave a morte é um mestre da Alemanha / ele grita toquem os violinos mais grave e elevem-se qual fumaça pelo ar / então vocês terão uma cova nas nuvens lá não se fica confinado (...)” (CELAN, 1977, p. 21) Se a quintessência da linguagem poética é a música, como defende Steiner, Paul Celan fez de sua escrita uma elegia à morte; ele cantou-a sobre e sob as fumaças da guerra. A resistência à leitura, neste contexto, é a expressão da aversão e da intimidade em relação às cicatrizes do tempo que não encontra limites para o humano e devora suas esperanças antes mesmo de serem sonhadas. Ao ser encontrado o silêncio da linguagem, não só o falante e o escritor mergulham no indizível para expor os

sintomas da dor, como também a leitura volta-se para si mesma e se encastela na resistência à própria resistência que lhe é própria: a resistência à leitura.

Depois das duas grandes guerras do século XX, o silêncio ainda persiste. Nas notícias da guerra entre os Estados Unidos e o Iraque, os mortos — muitos destes sem entender o porquê de estarem morrendo — não passam de números a serem contabilizados no rol de medalhas dos conquistadores. (É o império do cálculo estatístico sobre o valor da individualidade humana.) Se foi preciso dizer que se vive o fim da história — a derradeira vitória do sistema econômico capitalista globalizante —, com ela morre também a vontade ou o sentido de dizer qualquer coisa edificante sem cair no vazio dos ouvidos que só captam ruídos desconexos. O que dizer do sofrimento e da dor que impede pessoas de sonharem com dias sem matança? Ou, o que a poesia pode dizer ou fazer? Nada, o silêncio gerado estupidamente pela guerra não deixou mais coisa alguma para as palavras. O grito do poeta teve de ser contigo nas palavras que não fazem mais coisa alguma, principalmente se for relevado que a falsa democracia do Estado só se sustenta a partir da violência, arrancando de cada um a possibilidade de expressar a sua individualidade e forçando assim que todos se sujeitem à sociedade de massa.

De fato, a própria ideia de “Estado democrático” sempre foi uma espécie de contradição em termos. “Democracia” refere-se a um sistema em que “o povo”, seja como for definido, governa seus próprios assuntos. Um Estado é um aparato de coerção sistemática destinado a obrigar as pessoas a obedecerem ordens sob a ameaça da violência. Elementos de ambos podem no máximo existir em uma proximidade desconfortável, mas nunca se misturar. Mesmo nos Estados mais democráticos, por exemplo, os mecanismos pelos quais a violência é de fato exercida — política, tribunais, prisões — operam sobre princípios completamente autoritários. (GRAEBER, 2005, p. 6)

Tudo isso não parece mais ter retorno. Como Giovanni Reale (*História da filosofia antiga*) suscitou, os mitos do poder hoje são os da política impondo escopos pragmático-ideológicos e da ciência, esta última determinando sempre seus métodos ditadores sob o pretenso estandarte da verdade absoluta. “Olha em torno / vê como tudo ressurgue — / Na morte! Vivo! / Diz a verdade quem sombras diz.” (CELAN, op. cit., p. 34) A verdade só pode existir como imposição. E, na escrita literária, o mais próximo que se pode chegar da verdade é a sua sombra, é a translúcida imagem que não se deixa conter em fórmulas, gêneros e métodos. Servir à desumanidade custa a dignidade do escritor. O escritor não é apenas aquele que escreve, a escrita insere-o na relação com outras escritas que, por sua vez, encadearão outras mesmas num

arranjo significacional que o comprometerá severamente como autor e responsável pelos seus atos. Como responsável por essa escrita, estará sujeito às intempéries do Estado ao qual pertence social e institucionalmente. Em vez de servir a esse Estado, o escritor prefere emudecer a dispor a escrita aos propósitos da brutalidade que, inevitavelmente, fará uso dela para exigir atitudes totalitárias da selvageria bélica.

Para o poeta é melhor mutilar seu próprio idioma do que conferir dignidade ao desumano, seja por seu dom, seja por sua indiferença. Se o jugo totalitário for tão eficaz a ponto de frustrar todas as oportunidades de denúncia, de sátira, então que o poeta se extinga (e que o erudito deixe de editar os clássicos a alguns quilômetros de distância do campo de extermínio). Justamente por ser a rubrica da humanidade no poeta, por ser aquilo que faz do homem um ser de inquieto empenho, a palavra não deveria ter vida natural, ou santuário neutro, no espaço e no tempo da brutalidade. O silêncio é uma alternativa. Se as palavras pronunciadas no meio urbano estão impregnadas de selvageria e mentiras, nada fala mais alto que o não-escrito. (STEINER, op. cit., p. 74)

Em decorrência das guerras, os escritores se valeram do silêncio para expressar a sua indignação diante de tamanha desumanidade. Às palavras não restariam nada além do silêncio. Ou melhor, o silêncio seria a forma encontrada pelos escritores para expressar aquilo que estavam impossibilitados de pôr em prática. Trata-se da greve do silêncio, eles reivindicam a reinserção das palavras na vida, que estas não sejam apenas veículos indiscriminados a serviço de uma ideologia que impõe o medo da prática sobre a aparente e impotente atividade de ler e escrever perante as atrocidades da guerra. E o que seria escutado do silêncio dos escritos? O que teriam eles a dizer com o silêncio? A que o silêncio resiste?

A resistência à leitura é silenciosa. Não há como trazer à tona na escrita o que é reprimido, recalcado, sem tratar daquilo que em si é resistência: o silêncio. Este se torna uma barreira quase intransponível à leitura, o que faz desta muito mais resistência do que o *legere* (ler) romano — a leitura que prenuncia a ação da *lex* (lei). Mais do que pronunciar a lei, a leitura é a própria ação, a lei do verbo em direção àquilo que não pode ser dito, porém está presente como resistência. Como resistência à leitura, o silêncio é a lei inexpugnável, aquilo que nem mesmo o anel de Gíges pode torná-lo invisível. (PLATÃO, 2001) O silêncio consome, corrói a leitura, transforma-a em resistência. O silêncio que a tudo atravessa e destrói, invade até mesmo os ouvidos do Ulisses kafkiano. “Mas as sereias têm uma arma mais terrível que seu canto: seu silêncio. Embora não haja sucedido, seria contudo pensável que

alguém se salvasse de seu canto, mas por certo não de seu silêncio. Ao sentimento de havê-las vencido com a própria força, à exaltação avassaladora conseqüente nada de terreno pode resistir.” (KAFKA apud WELLBERRY, op. cit., p. 209) Mesmo que Ulisses tenha escapado do canto das sereias, não resistiria ao silêncio que a tudo atravessa sem limites, é um silêncio assaz encantador das inúmeras sereias que esperam pelo naufrágio daqueles que a desafiam. Franz Kafka não se limita a ler e a reproduzir os sons de uma escrita milenar; ele acrescenta a sua leitura que, por sua vez, fará de seu Ulisses prisioneiro do silêncio, o silêncio que o impediu de escutar o canto das sereias de Homero:

Vêm para perto, famoso Odisseu [ou Ulisses, em latim], dos Aquivos orgulho, / traz para cá teu navio, que possa o canto escutar-nos. / Em nenhum tempo ninguém por aqui navegou em nau negra, / sem nossa voz infável ouvir, qual dos lábios nos soa. / Bem mais instruído prossegue, depois de se haver deleitado. / Todas as coisas sabemos, que em Tróia de vastas campinas, / pela vontade dos deuses, Troianos e Aquivos sofreram, / como, também, quanto passa no dorso da terra fecunda. (HOMERO, 2002, p. 214-5)

É o canto da morte que, silenciado, se torna o canto da vida ou da dor inaudita. As sereias não só cantam, também seduzem e flertam Ulisses — “Vêm para perto...” — para que se aproxime da morte, do naufrágio destino de todos navegantes que desafiam o deus Posido em suas águas nervosas.

Mas, para mim, em matéria de navegação, tudo é navegar, tudo é encomendar a alma a Deus e ao piloto. A melhor navegação é ainda a daquelas conchas cor de neve, com uma ondina dentro, olhos cor do céu, tranças do sol, toda um verso e toda no aconchego do gabinete. (MACHADO DE ASSIS, 1992, p. 627)

A leitura navega sem precisão pela escrita, sob as intempéries sígnicas que resistem a ceder o porto da compreensão última. A leitura ressuscita mortos ou o que estaria aparentemente em silêncio absoluto, absorto pela escrita que lhe deixa mudo.

A falta de propriedade que a distinga de outros discursos faz da leitura literária incorrer em quase adoração, exaltada sempre em momentos íntimos ou festivos sociais para exemplificar ou calar uma ideia. A valorização da leitura literária partiria de seu não-questionamento à quase adoração, um néctar aos devotos do simples prazer de ler. Apenas ler para se deliciar com o jogo e as fantasias provocativas da escrita literária. Então, não haveria coisa alguma

além e, por fim, a leitura deveria retirar-se em seu mutismo ou somente reproduzir o que já foi dito. Se a leitura literária fosse tomada a exemplo da sentença de Ludwig Wittgenstein – “Sobre aquilo de que não se deve falar, deve-se calar” (WITTGENSTEIN, 1994, p. 281) –, nada mais deveria ser dito da escrita, da fala e a leitura transformar-se-ia em mera serva das palavras. Torna-se irresistível amar o silêncio e todas as suas implicações quando se trata de escrita literária; pois, o seu prazer silencia paráfrases, comentários, críticas e sugestões. Restaria ao leitor somente admirá-la e devotar toda a sua sabedoria ao exercício de reconstituir a unidade significacional por ela reportada. Há uma ansiedade de se aventurar por entre as palavras escritas e marcadas nas memórias como eternas. Não obstante, o silêncio não se identifica em si mesmo, nele concentram-se outras falas, escritas e leituras. Não se lê sozinho como muitos leitores acreditam quando enclausurados em suas respectivas intimidades. Há uma multidão de vozes, textos, imagens e leituras que atravessam a complexidade do ato de ler. Quiçá Madame Bovary tenha sido invadida por essa multidão ao ter acesso às suas primeiras leituras e visto o quanto era ilusória a vida solitária de casada. Ela era obrigada a tolher seus prazeres em nome de um pacto com uma sociedade a respeito do qual ninguém havia perguntado a ela. O silêncio, se ele existe em absoluto, pertence ao leitor, ao escritor e àquilo que estaria para além da articulação significante/significado promovida pela escrita literária.

É muita ousadia da leitura pretender silenciar as outras leituras, como se fosse possível tomar para si a fala, o dizer, e segurar a bandeira da verdade. É enganoso pensar que a leitura é solitária. O leitor pode estar enclausurado em seu quarto, acompanhado de seus textos e rindo sozinho das aventuras de Dom Quixote ou apenas distraído nos interstícios das palavras. A pausa na leitura é fundamental nesses momentos, não somente para descansar órgãos sensoriais, como também para reavivar o que dentro de nós escondemos: uma multidão de vozes, gritos e lamentos que não se cala simplesmente por querermos que isso deva ser feito. O silêncio é a própria expressão da existência:

Há qualidades incorpóreas, de existência
dupla, nas quais segunda vida se produz,
como a entidade dual da matéria e da luz,
de que o sólido e a sombra espelham a evidência.

Há pois, duplo silêncio; o do mar e o da praia,
do corpo e da alma; um, mora em deserta região
que erva recente cubra e onde, solene, o atraía
lastimoso saber; onde a recordação

o dispa de terror; seu nome é “nunca mais”;
 é o silêncio corpóreo. A esse, não temais!
 Nenhum poder do mal ele tem. Mas, se uma hora

um destino precoce (oh, destinos fatais!)
 vos levar às regiões soturnas, que apavora
 sua sombra, elfo sem nome, ali onde humana palma

jamaís pisou, a Deus recomendai vossa alma! (POE, 1985, p. 50).

Referências

BARTHES, Roland. “Eu me abismo, eu sucumbo...”. In: *Fragmentos de um discurso amoroso*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, §3—5, p. 4-6.

_____. “Por onde começar?”. In: *O grau zero da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENJAMIN, Walter. Parque central. In: _____. *Walter Benjamin*. São Paulo: Ática, 1991 (Coleção *Grandes cientistas sociais*).

_____. “O narrador”. In: *Magia e técnica, arte e política. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CELAN, Paul. “Digas também”/“Fuga da morte”. In: _____. *Poemas*. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

DERRIDA, Jacques. “O fim do livro e o começo da escritura”. In: _____. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. (Vol. V) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 (Coleção *Ditos e escritos*), p. 147.

_____. “Linguagem e literatura.” In: MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*, p. 160.

GRAEBER, David. “O carnaval está em marcha”. In: *Folha de São Paulo*, caderno *Mais!*, 14 de agosto de 2005, p. 6.

HEIDEGGER, Martin. “O falatório.” In: _____. *Ser e tempo*. Parte I: 5.^a ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HILST, Hilda. *Roteiro do silêncio*. São Paulo: Anhambi, 1959.

HÖLDERLIN, J. C. F. “Que é Deus?” In: _____. *Canto do destino e outros cantos*. São Paulo: Iluminuras, 1994, p. 203.

HOMERO. *Odisseia*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

JAEGER, Werner. W. “O pensamento filosófico e a descoberta do cosmos”. In: *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KAFKA, Franz. “O silêncio das sereias”. In: WELLBERY, D. E. *Neoretórica e desconstrução*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1998.

KIERKEGAARD, Sören A. “Ou isto ou aquilo”. In: _____. *Kierkegaard*. Paraná: Editora Universidade Federal do Paraná, 1971.

LAGES, Susan. K. *Walter Benjamin: tradução & melancolia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

LORCA, Frederico G. “O silêncio.” In: _____. *Obra poética completa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília / São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 185.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim M. “A Semana, 4 de novembro de 1894”. In: _____. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich. “Máximas e interlúdios.” In: _____. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, §169, p. 83.

PEYRONIE, A. “Labirinto”. In: BRUNEL, Pierre (org.). *Dicionário de mitos literários*. Tradução: Carlos Sussekind, Jorge Laclette, Maria Thereza R. Costa e Vera Whately. Brasília: EdUnB / Rio de Janeiro: José Olympio, 1997, p. 558.

PLATÃO. “Discurso de Diotima.” In: _____. *Banquete*. 5.^a ed. São Paulo: Globo, 1962, p. 161.

_____. Ião. In: _____ *Diálogos* (I). Tradução de Carlos Alberto Nunes. Pará: UFPA, 1973.

_____. *A república*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

POE, Edgar A. “Silêncio”. In: _____. *Poemas e ensaios: Edgar Allan Poe*. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

QUINTANA, Mario. “O verso.” In *Preparativos de viagem*. Rio de Janeiro: Globo, 1989, p. 131.

SCHLEGEL, Friederich. *Conversa sobre a poesia e outros fragmentos*. São Paulo: Iluminuras, 1994.

SCHLINK, Bernard. *O leitor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998, p. 150.

STEINER, Georg. *Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palavra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

WITTENGSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. 2.^a ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

_____. *Investigações filosóficas*. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

Notas ou Rotas sobre o ato de estudar na era hi-tech Navegando ou naufragando na internet?

Marcos Érico de Araújo Silva*
Data de submissão: 15 mar. 2013
Data de aprovação: 30 abr. 2013

Resumo

Neste artigo pretendemos fazer uma análise existencial sobre a essência do ato de estudar no confronto com a realidade atual das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) nas quais os estudantes e educadores (as) estão inseridos. Fernando Pessoa, Pascal, Hölderlin, Schopenhauer, Nietzsche e Heidegger foram os poetas e filósofos que nos ajudaram a pensar sobre o que implica a vida de estudo na era *hi-tech*. Nesse maremoto de entretenimento, nesse tsunami de informações que nos assolam e, por vezes, nos desolam, como navegar na internet, no mundo virtual, sem levar a nós mesmos a pique, sem naufragarmos na vida efetiva?

Palavras-chave: Estudar. Era *hi-tech*. Informações. Compreensão.

Abstract

In this article we want to do an existential analysis on the essence of the act of studying in the confrontation with the current reality of New Information and Communication Technologies (NICT's) in which students and educators are inserted. Fernando Pessoa, Pascal, Hölderlin, Schopenhauer, Nietzsche and Heidegger were poets and philosophers who helped us think about what implies the study life in hi-tech age. In this tidal wave of entertainment, this tsunami of information that devastate us and sometimes afflict us, how to navigate on the internet, in the virtual world, without getting ourselves off down, without we sinking in the effective life?

Keywords: Study. Hi-tech age. Information. Understanding.

* Bacharel, Licenciado e Mestre em Filosofia pela UFPB. Atualmente, desde 2011, é Doutorando em Filosofia (UFPB-UFRN-UFPE), na linha de pesquisa em Metafísica, bolsista CAPES, trabalhando numa tese sobre Kierkegaard. É membro do grupo de Pesquisa *Filosofia da percepção* (UFPB) cadastrado no CNPq (E-mail: marcos_eric@yahoo.com.br e simesmo@hotmail.com).

“Navegar é preciso, viver não é preciso [...] Viver não é necessário; o que é necessário é criar.”

Fernando Pessoa

“Ora, onde mora o perigo
é lá que também cresce
o que salva”.
(Hölderlin)

Introdução (ou atijando)

No I séc. a.C Roma passava por grandes dificuldades. Com a expansão, cada vez mais gradativa, do Império Romano, aproximava-se, também, cada vez mais o perigo de uma possível rebelião dos escravos em virtude da carência de abastecimento de alimentos. O general Pompeu¹ recebeu a missão, pois, de solucionar o problema e transportar trigo das províncias para Roma. Isso resolveria o problema. Mas para a efetivação da solução desse problema outro problema, talvez maior que o primeiro, aparecia no horizonte e a-batia o coração, machucando-o e dilacerando-o. O lançar-se aos mares, no desconhecido, com instrumentos de navegação de limitação tecnológicas e com a crescente e sempre possibilidade de ataques e saques piratas tornava a missão do general Pompeu extremamente perigosa e des-animadora. Apresentava-se um grande dilema: ou permanecer em Roma levando a vida que se levava *alienando-se do perigo* que se aproximava, ou *assumindo o perigo* dos mares corria-se o risco de arriscar-se no navegar...; ou curtia a vida na alienação do inevitável, ou a vida era curtida na busca do provável no improvável; ou se deixava levar pelas ondas do destino, ou com o leme e as velas de nossa embarcação, de nossa vida, nos aventuramos na ventura venturosa da direção que desejamos; ou nos deixamos levar pelas correntezas, ou nos servimos de instrumentos para ir contra elas...

Para anima-r, encher de alma, motivar o movimento saindo do momento estático do dilema e, assim, assumir a vida levando ao sumo, à plenitude, à de-cisão de navegar para poder salvar Roma, o historiador Plutarco, pro-feriu estas palavras ferindo-curando o mais íntimo dos ouvintes que estavam amendrontados, desesperançados e, portanto, não desejavam empreender a viagem: “*Navigare necesse; vivere non est necesse*” (“*Navegar é preciso; viver não é preciso!*”).

¹ Cf. Vida de Pompeu por Plutarco.

Bem, segundo o historiador Plutarco, em virtude do êxito da missão empreendida e, portanto, da consequente escolha, de-cisão do general este obteve, pouco tempo depois, o posto de Cônsul (magistrado).

Qual relação disso com o que o título desse artigo promete? Que semelhança pode haver entre esse fato histórico e o ato de estudar, a era *hi-tech* e a possibilidade de navegar ou naufragar na internet para que faça sentido a analogia dando-lhe unidade, coerência e verdade?

1. Navegar é preciso; viver não é preciso

Talvez esse fato histórico tenha inspirado o poeta Fernando Pessoa na confecção dessa famosíssima poesia:

Navegar é preciso

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
“Navegar é preciso; viver não é preciso”.

Quero para mim o espírito [d]esta frase,
transformada a forma para a casar como eu sou:

Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.
Só quero torná-la grande,
ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha
alma) a lenha desse fogo.

Só quero torná-la de toda a humanidade;
ainda que para isso tenha de a perder como minha.
Cada vez mais assim penso.

Cada vez mais ponho da essência anímica do meu sangue
o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir
para a evolução da humanidade.

É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.

Navegadores antigos, informa-nos e forma Fernando Pessoa, tinham essa frase gloriosa: “*Navigare necesse; vivere non est necesse*”. Nós homens modernos, moderníssimos, pós-modernos, hiper (ou ultra) modernos dizemos e vivemos na língua moderna de forma menos gloriosa: “*Sailing is*

necessary, living is not necessary”. Fernando Pessoa, talvez, utilizando da situação existencial, histórica dos romanos, “roubou” a frase para pronunciá-la em outra língua, em nossa língua, mas sem decair de seu espírito, de seu sentido oculto, da razão pela qual ela foi pro-nunciada e, por isso e por causa disso, ela foi escutada como um a-núncio e um pré-núncio da necessidade do navegar *como arte*, criação. Por isso diz Pessoa: “*Quero para mim o espírito desta frase, trans-forma-da a forma para a casar com o que eu sou: Viver não é necessário; o que é necessário é criar. Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso*”. Tem muita coisa aqui dentro que precisaria ser tirada, explicada, isto é, desdobrada... É uma frase-grávida! Sem pretender desdobrar, explicar tudo vamos apenas dá uma sacada, olhar de soslaio, fazer uma rápida e ligeira ultrassom...

“Quero para mim o espírito dessa frase”. Deixemos, pois, de lado os dados históricos, a matéria, as informações, o involucro para tentar dizer qualquer coisa (mas não uma coisa qualquer!) sobre o que nos propomos dizer, quer dizer, tentemos e nos esforcemos para nos e-levar levando o que foi dito e como foi dito para o “espírito”, ou perísprito *desses mesmos* “dados”.

Nós homens (pós-, hiper-, ultra-) modernos nos encontramos numa atitude existencial tal qual os antigos se encontravam. Talvez a nossa situação tenha mais de periculosidade e de gravidade pelo fato de ser mais camuflada e menos epidermicamente sensível e sentido o perigo. Vivemos o e no perigo sem nos darmos conta dele. Con-vivemos com ele e nele sem olhá-lo e vê-lo como e enquanto perigo. Dormimos com o inimigo, ou mais precisamente, o inimigo nos entretém acordados, paradoxalmente, numa vigília inconsciente, vigiando sem custodiar. *É um estar conectado vinte e quatro horas sem as vinte e quatro horas se conectar com o que se pensa estar conectado*. É um estar informado de todos e até dos mais banais e efêmeros acontecimentos sem ser por eles formados numa articulação intelectual de tentar compreendê-los, isto é, de perceber a *necessidade* pela qual eles acontecem e não poderiam, quiçá, não acontecer. É preciso escutar, nesse contexto existencial, o grito de Pessoa: “*Quero para mim o espírito desta frase, transformada a forma para a casar com o que eu sou: Viver não é necessário; o que é necessário é criar*”. Quero o sentido dessa conexão! Não quero o quantitativo, mas o qualitativo! Não quero apenas a matéria, o império dos *data*, a ditadura dos dados desprendidos e desencarnado do perísprito, do espírito que dá forma (alma, anima, movimento) e, portanto, sentido, razão de ser desses mesmos *data*, dados, informações.

Nós homens (pós-, hiper-, ultra-) modernos em virtude de tudo isso, nessa nossa *aldeia global*², nessa *Roma existencial* em que vivemos, com o risco sempre iminente de explodir ‘rebeliões’ aqui, ali e acolá, por alguns de nós, homens-mulheres-escravos, é preciso, é necessário que alguém receba a missão de acordar todos deste torpor. É preciso um general, que dominando a arte da navegação, possa empreender a missão de navegar e como fruto dessa boa navegação traga (não se perca!) os mantimentos e abasteça a cidade. Esse general precisa, pois, de marinheiros, de companheiros para assumir as diversas funções no barco, na embarcação. Sem isso a missão não se realiza! Mas esses marinheiros estão amedrontados, desesperançados. Não se dão conta do perigo porque não o veem como e enquanto perigo. Não tem, ou não veem imediatamente um motivo devastador que os façam sair de suas vidinhas, de suas pseudosseguranças para se lançarem nos perigos do mar. Vivem na inautenticidade existencial, na meio-criança, quer dizer, creem levar a vida à meia (uma vida *meia tigela*, coisa de escravo!), sem plenificá-la (enchê-la!). É preciso um general que na popa da embarcação lance um brado lancinante nos corações desses marinheiros, com “o vento em popa” carregando a sua voz: “*Navigare necesse; vivere non est necesse*”.

É verdade, porém, que, talvez, esse general (pós-, hiper-, ultra-) moderno tenha que falar a língua ou a gíria desses marinheiros. E, assim, sua voz, hoje, deva soar e ressoar, infelizmente, assim: “*Sailing is necessary, living is not necessary*”. A questão é que, dizíamos acima, quando pronunciada nessa língua, na linguagem de hoje, dos *bytes* e do descartável, talvez o sentido, o espírito pereça pela vitalidade da casca, do corpo, da matéria desvinculada ou cindida do espírito, da alma. E, desta forma, essa frase perde sua forma originária e, assim, sua força propulsora e desafiadora por plenitude, inter-esse³, tesão. Com efeito essa frase entra em de-cadência. A

² Termo cunhado pelo filósofo canadense Herbert Marshall McLuhan na década de 60. Entretanto permanece em suspenso e olhamos muito criticamente sobre a possibilidade de uma interligação e encurtamento de distâncias, como ocorre numa aldeia, em virtude do modo ditatorial, desordenado e alienante em que são utilizadas. A consequência muito sentida é que se há uma possibilidade de encurtamento de distâncias físico-geográficas, hoje, atualmente, existe como efeito direto um distanciamento existencial entre os indivíduos pelo caráter de entretenimento e de dispersão proveniente do maremoto de informações.

³ A palavra inter-esse tem uma grande importância na filosofia de Kierkegaard (1813-1855). A hifenização da palavra quer destacar o prefixo latino *inter* (entre, dentro, interior) e o sufixo *esse* (ser). Para Kierkegaard a filosofia tem como ponto de partida sempre o inter-esse, quer dizer, o movimento interior (não solipsista) desde dentro de uma disposição ou tonalidade afetiva que dá abertura para o Indivíduo (*den Enkelte*) tornar-se o que ele é e, assim, abre a possibilidade do filosofar afastado da abstração existencial.

cadência, o tom e entonação disto que é dito *perde-se* no imenso mar e ilimitado horizonte do império e ditadura dos *data*, das informações. Torna-se apenas uma informação entre muitas outras. O quantitativo solapa e devora o qualitativo. “Decifra-me ou devoro-te!”. Somos, pois, devorados pela voragem da nova esfinge (pós-, hiper-, ultra-) moderna, a saber, a técnica, a tecno-logia.

2. *Sailing is necessary, living is not necessary*

Quando um general (os professores, quem sabe!, os educadores, com certeza!), con-voca os marinheiros (os alunos, quem sabe!, os estudantes, certamente!), quer dizer, algum “cidadão alienado” para assumir a própria vida, e, assim, não se deixar levar por ela, desalienando-se, proclamando: “*Sailing is necessary, living is not necessary*”. Talvez não captando o espírito, a realidade que as palavras originariamente queiram revelar, se prendam a aparência do que é dito. E, assim, entendam muito ao pé da letra, que às vezes não tem um bom odor, o que deva ser entendido no sentido oculto (sangue, alma!), enxuto, limpo da letra.

“*Sailing is necessary*” talvez seja compreendida, hoje e em nosso contexto, como dando uma *primazia* a uma vida artificial e virtual, em *detrimento* da vida efetiva e real. “*Sailing is necessary*”, agora, talvez soe, ecoe e ressoe ao pé da letra como sendo impossível e inconcebível não navegar, quer dizer, não sangrar os mares virtuais da internet seria uma alienação. Portanto, em pleno século XXI, “*Sailing is necessary*” significa que “Navegar é preciso”, quer dizer, é necessário um computador ou dispositivo para através de um *Browser*, isto é, um navegador (Google, por exemplo) poder me conectar com o mundo através da Rede.

Nesse sentido, a língua moderna e modernizante, promove a decadência do sentido originário que os antigos davam ao “Navegar é preciso”. O navegar é preciso, porque só se empreende a navegação, a viagem com instrumentos adequados ao empreendimento: bússola, astrolábio, balestilha, quadrante. Não se navega lançando-se ao mar numa jangadinha, pois os perigos do mar provocariam um naufrágio certo, drástico e trágico. Não se improvisa, ou se experimenta imprudentemente. Tudo é calculado, medido, ponderado. O antigos não faziam uma missão

Aplicando a questão da educação poderemos pensar que uma proposta educacional ou pedagógica que de *per se* não parta e não vise o inter-esse está fadada ao fracasso antes de se lançar no esforço da tentativa de efetivação.

suicida, mas uma missão salvífica. Navegar, pois, é preciso, necessário porque quem se põe a navegar já assegurou antes e diante mão tudo que é imprescindível para a navegação.

Nós homens (pós-, hiper-, ultra-) modernos seguros de “nossas seguranças”, certos de “nossas certezas” como o famosíssimo *Titanic*, que “nem Deus o afundaria”, dada a confiança na tecnologia, seguimos alheios e alienados do real perigo e, assim, tocamos, cantamos, bebemos, comemos, postamos, mandamos SMS e a cada instante que pensamos estar chegando ao nosso porto seguro, na verdade estamos nos encaminhando para uma drástica tragédia. A navegação se faz tristemente naufrágio!

“[...] *living is not necessary*”, viver não é preciso. Não há necessidade da vida, no sentido de ser pura gratuidade, dom, dádiva. A vida dá-se, faz-se, acontece, quer dizer, a vida é história. Viver não é preciso porque a vida de algum modo, quer queiramos ou não, encontra um caminho alternativo para encaminhar a própria vida. Não escolher um modo de vida já é uma escolha, porque de qualquer modo a vida é sempre vivida. Na alegria, ou na tristeza, na saúde ou na doença, na autenticidade ou na inautenticidade sempre se vive ou sobre (sub-)vive de um modo ou de outro até que a morte tire e sufoque a vida.

Mas o modo como possivelmente se escuta hoje, pela atmosfera cultural e espiritual que nos envolve, o “*Sailing is necessary, living is not necessary*”, parece deturpar e corromper o sentido originário dos antigos. Isso repercute assim: Navegar na internet é preciso, porque a vida real e efetiva não é preciso. É preciso fugir do mundo real, da vida concreta, efetiva com todas as suas vicissitudes, dilemas e problemas para poder refugiar-me num espaço-temporal virtual. A vida é insuportável. A convivência com o outro revela o inferno do meu Eu, do meu si-mesmo. É muito difícil viver a vida. Caminhar na vida pisando o chão batido e pedregoso da história e da minha história particular e singular de vida, é dolorido, cansativo e, por vezes, sobrevém a tentação de aspirar e imaginar uma outra vida mais digna de ser vivida do que a minha própria vida. O desespero, pois, bate à nossa porta e nós mesmos o convidamos com toda solicitude para adentrar em nosso íntimo e fazer pousada em nosso coração. Quando ele se instala confortavelmente em nós mesmos, quando ele já irradia, por assim dizer, pelos nossos poros, afetando inclusive nossas relações interpessoais, então sentimos um certo incômodo e o tratamos como um inquilino querendo estressadamente dele nos livrar. Numa situação semelhante que parece *mutatis mutandi* ser a nossa, então parece e aparece tão sedutor a *fuga mundi* entendida de forma deturpada como a fuga de nossa realidade concreta e

existencial para respirarmos novos ares num mundo virtual. De fato: “*Sailing is necessary, living is not necessary*”.

Isto é uma alienação porque desse modo e com essas disposições não navegamos, mas naufragamos. Adiamos e intensificamos, sem sabermos, a escravidão de nós mesmos. Acontece mesmo em nível educacional-intelectual, não por falta de informações, mas precisamente por *excesso* delas! Precisamos de instrumentos e mecanismos, um instrumental adequado e apropriado para navegar com segurança. Precisamos de uma “bússola”, de uma orientação, de uma direção para não nos perdermos em falsos horizontes.

De posse dessa “bússola” então podemos e precisamos (devemos!) empreender a viagem. Porque com a “bússola” temos uma rota a seguir, um itinerário a cumprir numa viagem que navega em busca de suprimento e mantimento para salvar, libertar, alimentar e sustentar a vida. Não é, pois, um alienar-se e alhear-se da vida de si-mesmo (eu), mas é um voltar-se para a realidade nua e crua da vida efetiva! Precisamos salvar a vida dela mesma! Viver por viver não é preciso! Mas, por isso mesmo, precisamos *qualificar* a vida, escolhendo um tipo, um modo de vida, de existência. A vida implica e às vezes com-plica por causa das escolhas, infinitas possibilidades que sempre se apresentam, mas que é impossível de abarcar em sua totalidade. Por isso vida é angústia⁴, de-cisão, isto é, vida se faz e co-faz, agora e sempre, por meio e por força de cisões, rupturas com possibilidades de vida, de existência. Isso é angustiante!

Mas essa angústia é positiva na medida em que espreme meu coração impulsionando a escolher a mim mesmo! Nesse sentido, a vida, o viver aqui ganha um qualificativo diferenciado do simples viver como fulano, beltrano, pepino, jiló, tejo, borboleta, cachorro ou beija-flor. Essa vida, pois, é navegar! A vida que é navegar, portanto, é preciso! Viver por viver não é preciso! Esse é o sentido antigo e originário da frase de Pompeu apropriada por Fernando Pessoa, falando a nossa língua e conservando o sentido originário: “*Quero para mim o espírito desta frase, transformada a forma para a casar com o que eu sou: Viver não é necessário; o que é necessário é criar*”. A vida, pois, que é, quer dizer, que se faz no navegar, em navegando, qualificando essa minha vida, tão particular, tão banal, tão especial, tão ordinária, tão extraordinária é precisamente e justamente essa minha vida que precisa ser vivida. “Navegar é preciso; viver não é preciso!”.

⁴ Para um maior aprofundamento do sentido filosófico da angústia como fundamento filosófico da existência remetemos o leitor a obra clássica de Kierkegaard, de 1844, intitulada *O conceito de angústia*.

Viver por viver não é necessário. O que é necessário, o que é preciso é criar dessa matéria-prima — às vezes bruta, áspera e rude que é a minha vida — fazendo dela uma obra de arte. Viver por viver, não é preciso! Estudar é preciso! Viver não é necessário, necessário é criar! Fazer da vida uma obra de arte é contribuir com o Grande Artista, nas escolhas que fazemos, e nos rumos que tomamos para fazer de nossa vida o que ela tem, deve e precisa ser.

3. Na era *hi-tech* estudar é preciso!

Vivemos e convivemos no mundo da técnica e no império das Novas Tecnologias em Informação e Comunicação (NTICs). Não podemos e nem devemos nos afastar eremiticamente dessa realidade. Faz parte de nós, de nossa geração. As próximas gerações já estão sendo geradas nessa atmosfera cultural *hi-tech*. Em meio a esse oceano de informações disponíveis em segundos, ao alcance da mão, num clique, e, apesar da possibilidade de entretenimento dispersivo e alienante, é preciso navegar nesse mar bravio segurando com firmeza no leme de “nosso barco” nos encaminhando no caminho que nos conduz a nos tornarmos nós mesmos. Devemos disciplinar o acesso a tudo isso, sem nos privarmos disso, mas, entretanto, sem nos desgarrarmos de nós mesmos. É preciso que alguém, um líder, um educador (a) entenda bem de tudo isso, que seja um “*hi-tech*” sem ser *hi-tech*, quer dizer, que podendo e sabendo ser *hi-tech* renuncie, tire o hábito, peça exoneração, abdique disso justamente por compreender sua essência. É imperativo e uma profilaxia necessária saber formar-se hoje para sermos capazes de formar amanhã!

Encontramos nessa longa citação do Prof. Gilvan Fogel uma confirmação do que estamos refletindo aqui. Por essa razão acreditamos que ela se jus-tifica, isto é, tem sua razão, seu *direito* de ser conservada apesar ou justo por causa de sua extensão. O que Fogel escreve nessas linhas, penso, está respirando na mesma atmosfera do que aqui estamos tentando dizer sobre o ato de estudar na era *hi-tech*. É um farol luminoso que nos confirma em nosso caminho, em nossa rota:

Em suma, a educação não deve ser a defensora, a propagadora e a propagandista do que se chama, em sentido pejorativo, a ideologia de seu tempo, de sua época, ou seja, o que no tempo, na época, *se diz, se pensa, se fala a torto e a direito* e, assim, se torna como que o uniforme, a farda da época, do tempo. A educação, assim como o pensamento, não pode, não deve vestir este uni-forme, esta farda,

empunhar esta bandeira... A opinião vigente, a ideia fixa da época, isto é, o uniforme, a farda e a futilidade do tempo é a informação. Hoje se diz e se pensa que conhecimento é informação que educar é, deve, precisa ser transmitir, divulgar e aumentar conhecimentos, ou seja, acumular informações. [...] Pois bem, *contra isso* há que pensar; *isso* é preciso desestabilizar, e educar precisa ser um levar e um conduzir *contra* isso, a saber, contra a defesa e a consolidação de um tal modo de ser e de pensar, que se transforma na defesa, na propagação e na consolidação do cadáver, da morte — a morte da vida, que, por seu lado, é essencialmente *criação*. O *contra* é a favor da criação. Este, esta é o sim. Só na dimensão da criação é preciso conceber o verdadeiro conhecimento e compassado com este modo de ser, a criação, precisa andar e falar a educação. Suposto que informação seja a transmissão do feito, do dado e, então, do morto e que, portanto, não pode constituir o verdadeiro, o autêntico conhecimento, é preciso, é saudável que se faça um certo ceticismo, um pouco de desconfiança e de descrédito em relação ao furor e à beataria da *internet*, em relação ao furor da *pesquisa* (*internet* e *pesquisa* são identificados, com razão!), que não passa de acúmulo, de entulhação, de informações, de dados. Esta atividade desenfreada, compulsiva, na melhor das hipóteses, é distração ou do tédio ou do furor, melhor e mais precisamente, é cumprimento do furor do tédio (o “aborrecimento humano” é “voluptuoso”, já disse Machado de Assis!), convertido em *pesquisa* (memorial), jamais gerando o verdadeiro conhecimento, o autêntico saber, desde e como criação. Façamos uma retificação e uma concessão. É verdade que a vida, a criação, não podem abrir mão do feito, do dado, pois este ou isto é seu necessário ponto de partida. Assim, a partir do dado, vida recebe e transmite, herda e lega. Ela precisa, porém, do feito e do dado para superá-los, para ultra-passá-los, enfim, para perdê-los, esquecer-los e assim, leve e faceira, poder se *auto-pro-mover*. Isso é criação. A perda, o esquecimento, o abandono e o desentulhamento são constitutivos da criação, da espontaneidade vital. A disposição da criação, o só que precisa ser promovido e fomentado pela boa educação, ensina a, no tempo certo, perder, abandonar, largar — esquecer. [...] É preciso poder *viajar*, *navegar* pela *internet*, nosso super, nosso hiper, nosso panmercado, como Sócrates, o grande educador, altivo, orgulhoso, mas também sóbrio, simples, cheio e seguro de si, andava pelo mercado na *ágora* de Atenas, contemplando admirado, mas dizendo satisfeito: “Quanta coisa que eu não preciso!” (FOGEL, 2010, p. 40-41, grifo do autor).

Heidegger numa conferência intitulada *A questão da técnica* penetra na essência da técnica ao colocar a técnica enquanto questão, problema, reforça muito o que aqui estamos tentando refletir. A essência da técnica não se encontra no império da técnica. Não é nada de técnico, pois é a condição de possibilidade para que tenha acontecido e haja a técnica. Para o que aqui estamos discutindo não captaremos a essência do ato de estudar seguindo a lógica do predomínio *hi-tech*, mas antes é imprescindível apropriar-se da essência do ato de estudar para sermos capazes de usar sem abusar do *pão nosso-hi-tech de cada dia*. Sem querer adentrar numa análise da conferência de Heidegger, basta-nos comentar, para os nossos propósitos, um pouco a citação utilizada por Heidegger de um grande poeta alemão chamado Hölderlin: “Ora, onde mora o perigo / é lá que também cresce / o que salva” (HEIDEGGER, 2006, p. 31).

Que significado e qual o alcance que podemos divisar neste verso do poeta que poetando nos desvela a verdade do que aqui discutimos? Hölderlin fala poeticamente de um local, um âmbito em que “mora o perigo”, mas em que “também cresce o que salva”. Este lugar em que instala-se e reina o perigo justifica-se em virtude do perigo ser uma presença constante e não algo que esporadicamente ocorre. O poeta poetando arranca o véu que encobre a verdade, ou a visão sobre o perigo. Ao mostrar, neste des-velamento, que o perigo não é como um hóspede que acidentalmente visita-nos, ou mesmo que previamente planejado o hospedemos com certa frequência e sua passagem bem acolhida, essa permanência sempre será transitória. O perigo, admoestado no verso do poeta, não se dá como um hóspede no momento de sua hospedagem, mas o perigo se dá como uma permanente e per-sistente presença em sua insistência de fixar residência, moradia. O perigo é perigo porque ele “mora”, habita desde sempre em um *locus*.

Não há, pois, uma pluralidade eventual de perigos, como um perigo “aqui” outro “ali”, mas o que há é uma pluralidade iminente e insistentemente de perigos, que sempre e a cada vez, com mais força e persistência sobrevém. Então, no *locus*, ou no âmbito em que “mora o perigo”, temos um reinado perigoso ou uma morada ou habitação perigosa. Não será a era tecnológica, a era *hi-tech*, em que vivemos imersos e submersos nas novas tecnologias este *locus*, este âmbito, onde mora, reina o perigo, onde impera o império do perigoso?

Quando não visualizamos o perigo como perigo, quando dele não temos consciência, mesmo estando presente e com ele con-vivendo, esse perigo tornar-se-á assombroso e de efeitos nefastos quando se manifestar como tal. Em tais situações e nessas circunstâncias brincamos com o perigo

justamente por não sabermos do perigo e por lidarmos apenas como entretenimento dificilmente despertaremos para sua realidade. É por esta razão que o título deste artigo fala de “notas ou rotas”, quer dizer, aponta para a necessidade de um roteiro, itinerário para ser seguido. Na segunda parte da citação de Hölderlin encontramos o segundo movimento que acena para a “rota”, ou para o aspecto positivo que vige no interior dessa moradia, ou habitação perigosa. Nessa *aldeia global*, nessa era *hi-tech*, nessa nossa morada em que mora o perigo “[...] é lá que também cresce o que salva”. O “é lá que *também*” aponta, portanto, não para uma parte no *locus* ou uma região no âmbito, mas para a totalidade do local, mesmo sendo virtual, porque é lá “onde mora o perigo”, onde habita o império do perigoso e, justo aqui, é que “cresce o que salva”. Então é aqui que paradoxalmente encontramos “o que salva”. A salvação, isto é, “o que salva” só é encontrado quando o perigo é visto como perigo.

Se a nossa época, a era tecnológica em que vivemos, a era *hi-tech*, a *aldeia global*, é a habitação do perigo, onde impera o perigoso, e, portanto, o *locus* “onde mora o perigo”, então será justamente daí, desde dentro do interior da era *hi-tech* em que “também cresce o que salva”. Com efeito, na era *hi-tech* “também cresce o que salva” desde que seja visto antes como o *locus* “onde mora o perigo”! Como podemos ver, acompanhar ou contribuir para esse crescimento salvífico que redime a era *hi-tech* dela mesma?

No § 245 de *Parerga e Paralipómena*, última obra escrita pelo filósofo, publicada em 1851, Schopenhauer nos dá uma dica capital para podermos atingir a essência do ato de estudar como e enquanto um modo de ser de crescimento salvífico do estudar em nossa era *hi-tech*.

Os estudantes e graduados de todas classes e de todas as idades perseguem somente *informação*, não *compreensão*. Se empenham em ter informação de tudo: de todas as pedras, plantas, batalhas, experimentos, e de todos os livros sem exceção. Não lhes ocorre que a informação é um simples *meio* da compreensão e que em si mesmo tem pouco ou nenhum valor [...] (SCHOPENHAUER, 2009, p. 491-492, grifo do autor).

O que Schopenhauer escreve aqui, em 1851, sobre o equívoco do modo de ser nos estudos entre os estudantes, tanto graduandos quanto já graduados, ocorre *a fortiori* em nossa era *hi-tech*. Isso pelo fato de que a natureza humana é essencialmente dispersiva, quer dizer, sempre somos levados a buscar o imediato, a ação, os resultados fantásticos conseguidos com menos esforço, da forma mais rápida, e com grande repercussões.

Evitamos o silêncio, a solidão, a concentração, a meditação, a apropriação, a interioridade, enfim, tudo que implica a vida de estudo. Somos levados e inclinados mais à vida dispersiva, de entretenimento. Estamos constantemente saindo de nosso centro, de nós mesmos. A era *hi-tech*, a sociedade do espetáculo, como também é chamada a nossa sociedade, contribui negativamente para intensificar isso no ser humano. O filósofo francês, contemporâneo de Descartes, o inventor da calculadora, Pascal, designava essa experiência do humano de *divertissement*, divertimento, entretenimento.

Schopenhauer denuncia que o equívoco está em desejar buscar *informações* e não *compreensão*. Ora, isso é precisamente e justamente a chave de solução da questão. Hoje em dia, em nossa era *hi-tech*, isso é intensificado à máxima potência. Hoje o que mais temos à disposição e o que mais se busca é informação, manchete. A rota, o roteiro, porém, do ato de estudar deve ser o inverso, quer dizer, os estudantes não devem perseguir informações, postagens, mas devem seguir e perseguir a compreensão dessas mesmas informações. Nesse sentido as informações podem até ser úteis e, talvez, até necessárias quando seguidas do movimento de aprofundamento delas mesmas, na busca pela compreensão e razão de ser delas. Sem isso, sem tal motivação e desejo elas são sem valor. Elas, como afirma Schopenhauer, são apenas *meio*. Apenas e só isso!

Apenas como i-lustração, na tentativa de, por assim dizer, passar óleo de peroba, lustrando, e-videnciando o que estamos meditando, acenaremos para essa mesma questão, mas na perspectiva do professor, isto é, daquele que por já viver esse modo de ser no estudo é capaz de ensinar e mostrar a partir de seu modo de exercer seu labor diário que o mais fundamental não é possuir um excesso de informações, mas ser capaz de compreendê-las. Não importa tanto a erudição horizontal que aparentemente transborda, e isso justamente por não ter profundidade, quer dizer, no fundo ser muito rasa, mas o que importa é a capacidade de colher e acolher o que porta e im-porta comunicar. Façamos a ilustração escutando Heidegger em 1951 em um de seus Seminários:

Por que ensinar é mais difícil que aprender? Não porque os docentes tenham de estar de posse do máximo possível de conhecimentos e tê-los sempre à disposição. Ensinar é mais difícil que aprender porque implica um fazer aprender. E mais: o autêntico mestre a única coisa que ensina é a arte de aprender. Por isso com frequência a contribuição do docente desperta a impressão de que propriamente não se aprende nada com ele, enquanto de repente temos passado a entender por “aprender” a transmissão de

conhecimentos úteis. A única coisa que o mestre leva ao estudante é em que tem que aprender todavia mais que ele, pois tem que fazer-se com a capacidade de fazer aprender. O mestre há de ter a capacidade de estar mais disposto a aprender que os estudantes mesmos. O mestre está muito menos seguro de seu assunto que os estudantes estão do seu. Daí que na relação entre mestre e discípulo, se esta é genuína, nunca se ponha em jogo a autoridade do muito saber, nem a influência autoritária do encargo de ensinar. Por isso, chegar a ser mestre é uma coisa muito elevada e, desde já, é muito distinto de chegar a ser um professor famoso (HEIDEGGER, 2010, p. 77-78, tradução e grifo nosso).

Levamos uma topada, por assim dizer, tropeçamos na questão da aprendizagem, na relação educador-educando justamente por proposadamente termos colocado ao longo de nosso caminho meditativo, reflexivo isso enquanto questão. Isso significa que a educação e a aprendizagem está o tempo todo sendo colocada em questão nessa reflexão sobre o ato de estudar na era *hi-tech* como e enquanto *pedra de toque* (não de tropeço!) de nosso tempo, de nossa época, da onda do momento.

4. Tornar-se estudante, ou deixar-se aprender, aprendendo

Tentaremos nos acercar da questão justamente para indicar ou mostrar que a realidade do ser estudante, quer dizer, daquilo que implica ser estudante não está dado, feito, realizado, pronto e acabado, embalado ou enlatado. Ser estudante, na perspectiva abordada aqui, não decorre de um procedimento burocrático, administrativo, jurídico. Isso é ser aluno, é frequentar as aulas, no curso em que se está matriculado. E, diga-se de passagem, isso vai sempre existir, deve existir, porém esse não é o caminho, a rota autêntica de uma sólida formação. Entretanto, ser estudante quer destacar, chamar a atenção para as *dis-posições ou tonalidades afetivas* (inter-esse!) que transformam o aluno em estudante. Isso significa o *como*, o modo, a maneira, a forma *como* se forma! São precisamente tais *dis-posições* ou *tonalidades* que posicionam o estudante no lugar que lhe é próprio, apropriado, ou dão aquele tom tonificando ou entoando a sua nota certa posicionando-o na rota correta dos estudos com ritmo e alegria. Isso acena para o movimento do *tornar-se estudante*.

Tocamos na questão crucial: a aprendizagem, o tornar-se estudante, ou melhor, a arte de se deixar aprender, aprendendo. É qualquer coisa que tira os obstáculos, que percebe, capta e elimina os falsos atalhos no estudo.

O deixar-se aprender aprendendo é o meio ou instrumento para nos tornarmos nós mesmos, isto é, é o desencadear do vir a ser aquilo que se é. Temos que, a exemplo do camponês, do agricultor, trabalhar e preparar a terra para acolher a semente que geminará. É preciso limpar, tirar os entulhos, sangrar a terra, tirar as pedras e adubá-la. Falando aos estudantes, a terra são vocês mesmos e o ato de trabalhar na terra são as disposições afetivas, quer dizer, o exercício concreto de vossa liberdade conduzindo vossa formação num caminho seguro e frutífero! Em breve, ou num futuro não muito distante, vocês recolherão os frutos, experimentarão a alegria inaudita proveniente do vosso sacrifício.

O ato de estudar implica na capacidade de aprender a aprender, ou no deixar-se aprender, aprendendo. Heidegger num Seminário sobre *O que significa pensar?* explica com uma grande e admirável clarividência o sentido de aprender:

Aprender significa: pôr nosso fazer e omitir em correspondência com aquilo que de essencial nos apropriamos em cada caso. Para que sejamos capazes de consegui-lo, temos de pôr-nos em caminho. E se nos entregamos à empresa de aprender a pensar, no caminho que tomamos ao fazê-lo, sobretudo não temos de enganarmos precipitadamente sobre as perguntas cruciais, e temos de entregar-nos a perguntas donde se busca aquilo que não pode encontrar-se mediante nenhuma invenção. **Além do mais, nós homens atuais só podemos aprender se, por sua vez, desaprendemos [...]** O que, por exemplo, significa nadar nunca o aprendemos mediante um tratado sobre a natação. **Só o salto à torrente nos diz o que significa nadar.** A pergunta “o que significa pensar?” nunca pode ser respondida mediante uma determinação conceitual do pensamento, mediante uma definição do mesmo, de modo que a partir daí pudéssemos estender diligentemente seu conteúdo (HEIDEGGER, 2010, p. 19.26, Tradução e grifo nosso).

O tornar-se estudante é entrar nessa dinâmica do aprender a pensar. É o deixar-se aprender, aprendendo, pensando, fazendo, lendo, escrevendo, debatendo. Mas para isso temos que desaprender os falsos atalhos, os métodos e técnicas que só nos engessam matando o espírito criador do pesquisador em nós. Aqui a relação mestre-discípulo/educador-educando é decisiva e determinante. Tal relação deve ser madura e engendrar a criação, a autonomia no discípulo. O discípulo, o estudante na nossa terminologia aqui, não deve sempre e em todo tempo depender do mestre, do professor, do educador. O professor realiza a sua missão enquanto educador e o aluno,

tendo se transubstanciado em estudante, só o faz não raras vezes sob a guia, orientação e desafio de um autêntico mestre. Ao se encontrar em sua vocação, ao desenvolvê-la e chegar a uma maturidade sempre reconhecerá no seu mestre, um grande mestre, mas esse reconhecimento não o pode eclipsar. O estudante não pode ficar sempre numa relação de dependência de seu mestre, de seu professor. E o professor, sendo verdadeiro educador, autêntico mestre, contribuirá para essa libertação. É isso, e apenas isso, que um autêntico professor faz, quer dizer, pro-move a liberação de um tornar-se estudante e, então, eis que é engendrado, surge um autêntico discípulo! Em sendo verdadeiro (a) estudante (portanto, discípulo!) saberá apreciar o valor do mestre da forma mais adequada. O verdadeiro mestre, professor, educador, não dá as coisas prontas e acabadas. Não fornece técnicas que facilitem o fazer algo acadêmico, mas privando-o da luta e labuta do pensar e do refletir. Não. O verdadeiro educador, o mestre verdadeiro será aquele que desafiando e desencadeando a arte de aprender joga (solta!) o aluno na luta exigindo dele que em pensando aprenda a pensar. Aprendendo a pensar tornar-se-á aquilo que deve ser, isto é, verdadeiro (a) estudante!

Assim o verdadeiro mestre, o autêntico professor não decidirá pelo estudante, por exemplo, que temática deve pesquisar, em que autor deverá realizar uma investigação etc. Mas saberá que seja qual for a temática ou autor que esse ou essa estudante escolheu e decidiu investir sua pesquisa, ele ou ela o fará da forma mais adequada, apropriada e séria. O estudante não é e não deve ser um *alter ego* (outro eu) do professor, uma cópia imperfeita, para a qual o professor quer sempre moldá-la e aperfeiçoá-la. Não! O estudante é sempre visto pelo verdadeiro mestre com uma unicidade e uma individualidade ímpar que ele, enquanto educador, procura ajudá-lo a descobrir, desenvolvendo suas potencialidades. Cada um segue seu caminho com o jeito e trejeito que lhe é próprio.

Claro que a escola do mestre sempre forma uma espécie de estilo, de trejeito absorvido sempre pelos discípulos. Isso não é mal, é até mesmo natural quando a formação foi correta, séria e intensa. O modo como se aprendeu a pensar, a tornar-se estudante, sempre o carregamos no modo como pensamos e ensinamos. Mas esse trejeito não é uma imitação superficial e artificial que à primeira vista pode ser entendido. É um trejeito, um cacoete que denuncia a escola que frequentamos, os autores mais lidos, o professor mais admirado, o orientador escolhido. Entretanto esse nosso trejeito é apropriado de um jeito todo próprio, específico, peculiar.

Não é, pois, mera imitação que impede a criação, mas, pelo contrário, o trejeito da escola, do mestre, o carregamos com a necessidade de configurá-lo de outra forma, com uma capacidade criativa toda própria.

Gêmeos idênticos muito embora parecidos, semelhantes fisicamente um do outro, quase indiferenciáveis, possuem uma individualidade e personalidade totalmente distintas e, às vezes, depois de conhecê-los bem, quase exclamamos admirados e estupefatos: se não fossem tão parecidos, gêmeos idênticos ninguém diria que são irmãos! Tal é a verdadeira relação entre mestre-discípulo/educador-educando! Da mesma forma, essa relação mestre-discípulo/educador-educando, o jeito e trejeito podem ser o mesmo (mas o mesmo não é o igual!), denuncia sua matriz, sua escola, seus genitores, mas, ao mesmo tempo e, sobretudo, revela a diferença por vezes abissal entre mestre e discípulo. É esse jeito, trejeito, cacoete com suas individualidades e subjetividades, que rendem a maior glória ao mestre. E, diga-se de passagem (mas sem sair disso!), que é só esse tipo de glória que o verdadeiro mestre admira, aplaude, reconhece.

Imitação superficial que não busca e não faz desde a essência do fazer do mestre é qualquer coisa de cômico, tem um quê de palhaço, de picadeiro, de circo. Tal figura sempre busca e exige aplausos e fogos de artifícios... Às vezes soa e ressoa como coisa de louro, de papagaio, que repete coisas até belas, profundas até, mas que não foi conquistada, apropriada. Não sabe, pois, nem porque diz nem como diz, mas regozija-se em repetir porque o mestre, o falso mestre incentivou e exigiu essa fala ou, mais precisamente, charla, charleia, parleira, taramela, tartareia. Eis que surge mais um novo, até grande, ou mesmo grandiosíssimo *papagaio acadêmico* (aluno, professor?!). Poderíamos falar, então, comparando com a ave, com o chamado *papagaio-verdadeiro* (*Amazona aestiva*), conhecidíssimo aqui no Brasil (da ordem *Psittaciformes*, da família *Psittacidae*), em uma espécie de “bicho” bem peculiar, todo colorido, patriótico, quer dizer, dogmático, a saber, num *Amazona aestiva academicus???!!!* Em todo caso, não entendo de biologia, de animais... E bom, muito bom, muitíssimo bom, talvez, que eu continue sem entender...

Considerações finais (ou cutucando)

Enfim e por fim, o ato de estudar fala de atitude, ação, movimento apropriativo que deseja, busca aprender a aprender, aprendendo. Movimento que traduz o desafio do tornar-se estudante na era *hi-tech*. Um movimento que se opõe a uma passividade de recebimento e acúmulo excessivo de informações, mas que edifica desde si-mesmo e para si-mesmo uma a-propri-ação das informações recebidas. Em tal ato e no fluxo desse movimento, movido e co-movido com tais dis-posições, posicionando o

estudante no lugar que lhe é próprio, proporciona uma boa colheita nos estudos, quer dizer, resulta na conquista de si-mesmo, do próprio, de sua identidade. *Estudar é preciso!* Que viagem maravilhosa! Assim, ele ou ela contribuiu, sem dispersão, nem excessos de entretenimento, de *divertissement*, para tornar-se si-mesmo, sendo aquilo que deve ser ou precisa ser. Com efeito, a era *hi-tech*, o tsunami de informações que nos assolam, e, por vezes, desolam, pode ser controlado e utilizado a nosso favor sem nosso barco *ir a pique*.

Muito embora, tenhamos utilizado de imagens tais como rota, navegação, naufrágio, maremoto e tsunami é sempre útil guardar e levar conosco para nossa sobrevivência, como um colete salva-vidas ou um viático para o caminho, uma frase de Nietzsche, em *Assim falou Zaratustra*, porque segue a mesma lógica e diz lapidarmente o que tentamos meditar aqui com outra imagem: “O deserto cresce: ai daquele que esconde desertos!” (NIETZSCHE *apud* HEIDEGGER, 2010, p. 92).

Referências

FOGEL, Gilvan. Notas a respeito da educação. *Revista filosófica São Boaventura*, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 37-41, jan./jun. 2010.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: *Ensaio e conferências*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. 3ª ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

_____. *¿Qué significa pensar?* Traducción de Raúl Gabás. Madrid: Trotta, 2010.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Parerga y paralipomena II*. Traducción, introducción y notas de Pilar López de Santa Maria. Madrid: Editorial Trotta, 2009.

The Highest Good as the Kingdom of God: the role of Christianity in the Critique of Practical Reason

Gabriel Almeida Assumpção*

Data de submissão: 20 abr. 2013

Data de aprovação: 20 jun. 2013

Resumo:

A teoria moral kantiana geralmente é estudada com enfoque no imperativo categórico e em sua importância. Um conceito relevante para sua teoria moral que, todavia, é frequentemente negligenciado é o de sumo Bem. Tal conceito é importante para a concretização da moral kantiana e também por causa de seu papel na passagem da moral para a religião. Iniciamos com exposição sobre os postulados da razão prática pura (existência de Deus, imortalidade da alma e liberdade) em sua conexão com o primado da razão prática. Em seguida, discutiremos como Kant vincula seu conceito de sumo Bem com a concepção cristã de Reino de Deus, e também com o Reino da Graça de Leibniz. Em que medida Kant se apropria de teses cristãs clássicas e das leibnizianas? Até que ponto se distancia das mesmas?

Palavras-chave: Deus. Sumo Bem. Kant. Reino de Deus. Reino da Graça. Leibniz.

Abstract:

Kant's moral theory is often studied by focusing on the categorical imperative and its importance. An relevant concept of his morals which, however, is often neglected is the Highest Good. Such concept is important for the bringing about of Kantian morals and also because of its role on the passage from morals to religion. We begin with an exposition of the postulates of practical reason (existence of God, immortality of the soul and freedom) in its connection with the primacy of practical reason. Afterwards, we will discuss how Kant connects his notion of Highest Good with the Christian conception of Kingdom of God, and also with Leibniz's Kingdom of Grace. To which extent does Kant approach Leibnizian and classical Christian theses? And where does he set apart from them?

Keywords: God. Highest Good. Kant. Kingdom of God. Kingdom of Grace. Leibniz.

* Mestrando em filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG (E-mail: gabrielchou@gmail.com).

Introduction

In the *Critique of Practical Reason*, Kant propose, an account on the highest Good (*böchstes Gut*), a necessary connection between virtue as a cause and happiness as an effect (Kant, *KpV* A 193-200)¹. Its bringing about (*Bewirkung*) in the world is the necessary object of a will that is determined by the moral law (Kant, *KpV* A 219). The moral law is Kant's principle of morality, which cannot be confused with a historical or cultural law, and it is intertwined with Kant's idea of freedom. We will dwell more on this on the next topic.

The will is a faculty of either producing objects that correspond to one's representations, or determining itself to effectuate them (Kant, *KpV* A 29). A will is a faculty of ends (*Vermögen der Zwecke*) (Kant, *KpV* A 103), by means of which a being is able to determine his desires by means of concepts, representing ends for himself. According to Herrero, the Kantian idea of end is the following: '(...) an end is something that, in order to become real, must have been previously intended. An end's representation precedes its reality' (Herrero, 1991, p. 39). The will is practical reason itself at use. The willing, as it is determined by sensible motives or motives from the understanding, is psychologically determined. When led by practical pure reason, *i. e.*, by itself, it follows the moral law, and it is considered a free will. (Eisler, 1994, p. 606).

All willing must have an end, even that not as a ground, but as a consequence. The idea of highest Good the final end (*Endzweck*) (Kant, *KpV* A 233) is grounded in the moral law and adds to it happiness, imposing the duty to produce an object worthy of utmost respect (Kant, *KpV* A 260ff): the highest Good. As finite rational beings, we possess a higher and a lower faculty of desire (*Begehrungsvermögen*) (Kant, *KpV* A 41), and its higher needs are higher ends of reason, *i. e.*, following the moral law and producing the highest Good. According to Beck, the difference between higher and lower faculty of desire comes from the scholastic distinction between *appetitus sensitivus* (passion) and *appetitus rationalis* (will) (Beck, 1963, p. 94).

¹ “KpV A” stands for the Originalausgabe version of the Critique of Practical Reason (Kritik der praktischen Vernunft), “KrV B” for second edition of the Originalausgabe version of the Critique of Pure Reason (Kritik der reinen Vernunft) and GMS stands for the Akademieausgabe version of the Groundwork for the Metaphysics of Morals (Grundlegung zur Metaphysik der Sitten).

The highest Good is a connection where virtue necessarily causes happiness, where the supreme good (virtue or the good will) produces happiness, resulting on the complete good (Kant, *KpV* A 198ff). According to Kant, a moral scenario in which one who acts morally is necessarily endowed with happiness is not a selfish demand or whim from a partial reason, but a necessary demand that even the impartiality of pure reason requires it (Kant, *KpV* A 198; A 223). It is the ‘final end’ reason can achieve. According to Georg Sans, the Kantian arguments on the highest Good are a critical way to resume the subject-matter of *Theodicy* (a term invented by Leibniz): history shows many examples that lead us to doubt not only of divine mercy, but also of divine justice. How can one admit that God is enough to assure the harmony between virtue and happiness? (Sans, 2012, pp. 271-280) Why does Kant approach the highest Good to the Kingdom of God and to Leibniz’ Kingdom of Grace? We shall discuss those issues in this paper.

The primacy of reason and the postulates of practical reason

Reason has a speculative/theoretical and a practical use. Speculative use of reason regards knowledge of objects, whereas practical use is directed to the determination of the will towards the final and complete end (Kant, *KpV* A 216). Practical reason has originary *a priori* principles (*ursprünglichen Prinzipien a priori*), for example: practical reason is the source of the moral law, which is valid *a priori*, *i. e.*, it logically precedes experience (Eisler, 1994, p. 38ff). Such principles are tied to certain theoretical propositions that are subtracted from knowledge of speculative reason (Kant, *KpV* A 216). Reason, in its theoretical employment, must assume propositions that inseparably belong to the practical interest of reason (*unnabtrennlich zum praktischen Interesse der reinen Vernunft gehören*).

Although I can’t affirm such propositions theoretically, neither can I refute them from the speculative point of view. Speculative reason receives the postulates as a strange offer to it (*ein ihr fremdes Angebot*); that did not come from its own soil, (*das nicht auf ihrem Boden erwachsen*), but is assured enough to accept them (Kant, *KpV* A 218). This means I can accept the postulates of pure practical reason, that are theoretical propositions (although indemonstrable as such) that stem from the moral law, which is valid *a priori* in an unconditional manner. (Kant, *KpV* A 221). The moral law itself is not a postulate, but a law by means of which pure reason determines the will (Kant, *KpV* A 238).

Speculative reason, in this case, must try to compare such propositions and connect them with its forces. It is not a matter of knowledge, but of practical extension of the employment of reason. Therefore, the bond between theoretical and practical reason is characterized by the primacy of practical pure reason (Kant, *KpV* A 218s). Such a tie is not contingent, but grounded *a priori* on reason – therefore, it is necessary. “All interest is, in the last instance, practical, and even the interest of speculative reason is conditioned, being only completed in its practical employment” (Kant, *KpV* A 218s). This accords to what Kant says in the *Groundwork*: practical judgments have an advantage over theoretical judgments, since in the former, it is advantageous for reason to go beyond the borders of experience (Kant, *GMS* 403f).

Hence, the highest Good is not an object of knowledge, but an object of the will which legitimates belief (*Glaube*) in objects which assist on the bringing about of the highest Good: freedom, immortality of the soul and the existence of God. These aren't objects of knowledge as well, but 'postulates of pure practical reason' which make up for man's inability to bring about the highest Good by himself (Kant, *KpV* A241ff).

There is no theoretical knowledge about the suprasensible, for Kant. It is only possible to believe in God and on immortality. Practical reason demands (*erfordert*) the acceptance of such objects that go beyond experience, which become in his philosophy the postulates of practical pure reason. The postulates are instruments that Kant conceives so in order can demonstrate the relation between morality and happiness in a proper fashion. “Pure rational faith”, likewise, is a form of conviction (*Überzeugung*) that is grounded on the moral disposition – it does not lie in a specific religious belief, but is a necessary development of one's moral disposition (Eisler, 1994, p. 205ff).

There can be no contradiction between belief and knowledge, for the domain of knowledge is the domain of the phenomena, and belief is related to what is beyond experience. The assumptions of belief are a need (“*Bedürfnis*”) of reason. (Eisler, 1994, p. 206ff). A need of reason in its practical use is pure rational faith (Kant, *KpV* A 227; 263). We accept it as a necessary hypothesis for the necessary bringing about of the highest Good to be possible. The postulates rise from the moral law and are objects of belief, and that is the reason why Kant had to, regarding the practical use of reason, to ‘deny knowledge in order to make room for faith’ (Kant, *KrV* B XXX). Pure rational faith (*reine Vernunftglaube*) is a way Kant encounters in order for morals not to be circumscribed within religion, but the other way around. Religious faith is born from the moral law, and morality is

independent, in its grounding, from faith, but leads to religion (Wood, 2006).

The final end (Endzweck) practical reason can desire to attain is the highest Good and, since it corresponds to what a will determined by the moral law wants, the attainment of it wants is prescribed as a duty (Kant, KpV A 214f). Such duty, however, is not possible to fulfill with human strength alone. Hence, Kant calls for the aforementioned ‘postulates of practical reason’, presuppositions necessary for the highest Good to be possibly attainable by mortal and finite beings. Such account was also present the Doctrine of Method of the Critique of Pure Reason (Kant, KrV B 823-859). Wood also states, regarding the Highest Good as final end, that

Kant’s most prominent use of the concept is a part of his argument for the practical rationality of moral faith in God, as the sole agency through which we can conceive the possibility of the highest good. But this does not mean that the highest good is not also seen by Kant as an object of human striving. As the sole conceivable final end, it is the sole end in which we can see the strivings of all well-disposed rational beings as united, and therefore it is the only conceivable end that can be universally shared by all human beings and regarded by them as a common end of all their strivings (insofar as these strivings accord with morality). (Wood, 1999, p. 313).

We are more close to Wood’s interpretation. A different one is Beck’s, who argues that hope in the highest Good is an incentive, but that it does not mean that it can become a determining ground of the will, for that would compromise the autonomy of the will. Beck believes the concept of highest Good is not compatible with Kant’s views on morality, being a dialectical ideal of reason, and not a practical concept (Beck, 1963, pp. 244-245). He also defends that the production of the highest Good is not a duty, which is noticeably a misinterpretation, as one can see based on a proper reading of Kant’s own arguments (Kant, KpV A 214f; 219; 227; 239; 256f; 259n).

Kant makes it clear that the point of view of the highest Good is necessary by respect towards the moral law (*Achtung fürs moralische Gesetz*), which is precisely the Kantian notion of duty (action by respect to the moral law). Producing the highest Good is a duty, which leads to concepts that couldn’t be solved by speculative reason, and are, from a practical point of view, taken as postulates of practical pure reason (Kant, KpV A 239). It is also worth noticing that Beck’s attempt at a reconstruction of the Kantian

argument for the highest Good reveals (Beck, 1963, p. 267-269) that he confuses virtue with holiness, and Kant makes it clear that the two are not the same (Kant, *KpV* A 151). A better understanding of Kant's ideas can be seen by philosophers such as Höhle:

Kant's contribution to natural theology is not limited to the destructive work done in *The Only Possible Argument* and in the *First Critique*. The *Critique of Practical Reason* introduces God as a postulate of practical reason (A 223ff.), and even if the epistemological status of this postulate is unclear and controversial, clearly Kant can claim to have given the moral argument for the existence of God a new foundation. This is linked to Kant's radical break with eudemonist ethics: the question of what our duty is cannot be reduced to the problem what makes us happy (Höhle, 2013, p. 46).

Indeed, Kant's purpose is not to reflect on how can one be happy, but on how can one be worthy of happiness, *i.e.*, virtuous, following the moral law. Morals is not a doctrine of happiness, but of how can we be worthy of happiness (Kant, *KpV* A 234; *GMS* 393). Moral law, by itself, does not promise (*verheißt*) happiness, and the Christian doctrine recognizes such need by representing a moral world, in which nature and morals harmonize, by means of a sacred Author. A Christian moral is not heteronomy, but autonomy of the will, since the moral motivation lies only in the representation of duty. (Eisler, 1994, p. 79).

The first of the aforementioned postulates of pure practical reason, freedom, is a necessary presupposition for us to be moral agents; otherwise we would be determined by the mechanism of nature (*Naturmechanismus*) alone (Kant, *KpV* A 53f.). According to Allison, freedom is a Kantian idea that is hard to interpret and to defend, since there are many different ways by which Kant characterizes it throughout his papers (transcendental freedom, moral freedom, free play between understanding and imagination, etc.) (Allison, 1990, p. 1). The reality of freedom is taken as a *Faktum* of pure reason (Kant, *KpV* A 56; A 72), or as a *Data* of pure reason (Kant, *KrV* B XXIf.; 830). This means "our common consciousness of the moral Law as supremely authoritative" (Allison, 1990, p. 230)".

The *Faktum* of pure practical reason is unverifiable. It describes the immediate consciousness of the moral law that 'forces itself' as a fact of pure reason. It is endowed with apodictic certainty, and such certainty does not come from a verifiable basis, but from the fact that we are *a priori* aware of it. (Caygill, 2000, p. 189). The fact of reason is not an empirical fact, but the only fact of pure reason, and it is inseparable from the moral law (Eisler, 1994, p. 152). According to Höhle, Kant's idea of the *Faktum* of pure

practical reason is one weakness on his moral theory, as well as his theory of the noumenon. Those two issues are limits that Kant's subjective idealism brings, according to Höhle (2003, p. 115, 119ff).

Beck explains that the moral law is an imperative to finite beings, which are not always spontaneously willing to do as pure practical reason prescribes them to (Beck, 1963, pp. 70-75). Freedom is the reason why the moral law has a meaning in this world, and the moral law is the means by which we can be aware of moral freedom, both in its positive and its negative use. Its negative use means being able to hinder the inclination's influence when it comes to accepting the moral law as sole criterion of morality, whereas its positive use it is the self-legislative activity of pure practical reason (Kant, *KpV* A 4n; 52ff).

However, freedom alone is not the sole determinant factor of our will. Since we also have a lower faculty of desire, we are also determined by our inclinations, united by the name of 'self-love' (*Selbstliebe*) (Kant, *KpV* A 38ff). The self-love is the sum of principles of personal happiness, in Kant's theory. And happiness is one's consciousness of the pleasantness of life, a state that lasts during the individual's life. So it is a state of consciousness, for Kant (Kant, *KpV* A 40). It is also described as satisfaction of one's inclinations (Kant, *KrV* B 834). Self-love is the principle of determination of a will that follows its inclinations, and the moral law is the principle of a determination of will that leads itself by means of the moral law.

By means of the moral law, which demands the highest Good in the world, the possibility of the ideas of God and immortality is postulated. Its existence is postulated, and with that nothing is theoretically known about the composition/nature or properties of the suprasensible. (Eisler, 1994, p. 427). God and a future life (*künftiges Leben*) are presuppositions that are inseparable from the moral law. Those two postulates are also grounded on the point of view of the intelligible world, *i. e.* the postulate of freedom (Kant, *KpV* A 238ff; Eisler, 1994, p. 555).

Kant finds it necessary that we adopt the idea of immortality of the soul, in order that we, mortal beings, can develop morally until we are up to the moral law's demand (Kant, *KpV* A 219ff). The biggest difficulty with the 'moral proof' of immortality regards the idea of a future life that progresses towards infinity. Allison says that "Kant could hardly claim that we need an eternity to become virtuous" (Allison, 1990, p. 172) and calls the Kantian argumentation "artificial in the extreme" (Allison, 1990, p.172). Nevertheless, we must be aware of the anthropological issue at stake in the Kantian argumentation: there is an anthropological limitation regarding us

being up to the moral law, and that makes special sense if we consider Kant's criticism to the Stoics and Epicureans (Kant, *KpV* A 198ff; 229f). The philosopher of Königsberg them (according to his interpretation of such schools, and not by means of a rigorous historical exegesis) for taking virtue and happiness as one and the same element, proceeding analytically, and not synthetically (Kant, *KpV* A 198-203).

Georg Sans notices that the doctrine of resurrection, or even of reincarnation, are present in many religions, but that is not the case with the doctrine of the immortality of the soul, usually more tied to philosophical discussions (Sans, 2012, pp. 272). The postulate of the immortality of the soul seems to be quite different to the Christian faith, according to which death is the only last possible point to conversion. (Sans, 2012, pp. 276). So for Kant, is it possible to save one's soul after death? What we shall observe, on the following section, is how committed is Kant to the Christian faith with his postulate of the Existence of God.

The highest good, the kingdom of god and the kingdom of grace

Kant contrasts Christianity with pagan ethics such as Stoicism and Epicureanism (Kant, *KpV* A 229-233) defending that Christian ethics recognizes the limitations of human beings and recognize the need of divine assistance, being more compatible with the demands of practical reason. To the eyes of Kant, Christianity is the first doctrine to establish a difference between the principles of morality from those of happiness, recognizing the limits of human being and the shortage which leads to the necessity of God as able to unite the kingdoms of nature and morality (Düsing, 1971, pp. 12-13).

Christianity is considered symbolically and ethically by Kant, according to Eisler. The Christian morality offers a concept of highest Good that recognizes the rigorous demands of reason. The moral law demands a striving towards holiness and this battle towards it is called virtue (Eisler, 1994, p. 78). Düsing also discusses how close Kant's Idea of Highest Good is to problems already raised by Christian thinkers such as Augustine and Leibniz. (Düsing, 1971, p.18; p. 40).

Beiser also stresses this point (Beiser, 2006, p. 593-598). The latter also notices interesting features: the highest Good in Kant is not a secular conception; it is inseparable from the postulates of practical pure reason, and from the belief in God and on the immortality of the soul; the doctrine

of postulates approaches the matter of the connection between the noumenal and the phenomenal. (Beiser, 2006, p. 509).

Regarding the postulate of the existence of God, it arises from the situation according to which nature can't provide the necessary connection between nature and morality, but neither can the moral law alone (Kant, *KpV* A 224ff). We see many fair men suffer and criminals being happy, and in a contingent, not a necessary way. Hence, Kant defends it is necessary to presuppose an Author of Nature who is also a moral being, so he can commute between the realms of nature and morality with perfection, and this would be God.

God, from a practical point of view, can be conceived as a higher Intelligence and moral agent – therefore a being endowed with understanding and will. Kant stresses that God does not confuse himself with nature (Kant, *KpV* A 225) (possibly in order to evade an accusation of Spinozism). Since God is not a sensible being (Kant, *KpV* A 57ff), his will is holy, and he necessarily follows the moral law, therefore contributing to the highest Good. He distributes happiness proportionally to one's moral conduct (Kant, *KpV* A 225ff)

God is the original highest Good, and he is of necessary assistance in the production of the derivate highest Good (Kant, *KpV* A 226), to which Kant refers to as a secular translation of the “Kingdom of God” (*Reich Gottes*) (Kant, *KpV* A 230). And this is how morality leads to religion, and not the reverse path. Kant also uses the following expressions to refer to the (derivate) highest Good: “moral world” (Kant, *KrV* B 836); “the whole vocation of man (Kant, *KrV* B 868)”; “the moral destination of our nature” (Kant, *KpV* A 220); “Intelligible world” (Kant, *KpV* A 239); the “Kingdom of Grace”, bringing back Leibniz's expression (Kant, *KrV* B 840), and God's final end (*letzter zweck Gottes*) (Kant, *KpV* A 235).

It is also worth mentioning expressions such as “Kingdom of Morality” (*Reich der Sitten*) (Kant, *KpV* A 147), which will eventually agree with the “Kingdom of Nature” (*Reich der Natur*) resulting in the highest Good (Kant, *KpV* A 211). Habermas (2004, pp. pp. 461-465) discusses how, according to Kant, Christianity offers the representation of a moral world in which rational beings devote themselves to the moral Law and to the highest Good as a Kingdom of God. Caffarena, on the other hand, makes a more bold statement:

(...) Kant did not disconnect his autonomous ethics from religion. By means of an inversion of what was the usual order in Christian theological reflection, he believed to find God precisely on the autonomous ethical project of mankind (the ideal of the ‘Highest Good’, understood as the

maximal conjunction of ethical attitude with the realization of wishes which we call 'happiness'. That is the God of the Biblical-Christian tradition, here conceived by 'rational faith', as a 'postulate of practical reason', due to the necessity of not taking such an ideal as unrealizable. God is the 'Original Highest Good', archetype and guarantee of the project of the 'Derived Highest Good' (Caffarena, 2005, p. 474).

We agree with Caffarena that Kant considered religion compatible with his Christian ethics. But we believe that would be too far to equal Kant's God with the God of the Biblical-Christian tradition. Indeed, according to the Christian theology, there is only one God, creator of all things (Orígenes, 2012, p. 51). And Von Harnack explains the Kingdom of God as (a) a departure from selfish attitudes towards God. This departure, however, is not to be understood as an withdrawal from the religious and/or political community (von Harnack, 1961, p. 35). (b) The Kingdom is only possible with faith, (c) it is something that has already begun, but the task of its full realization is postponed to the future (von Harnack, 1961, pp. 44-45). So far, Kant's proposal seems quite close to a theological one, although from a practical point of view of reason.

However, in Christianity (d) there is the possibility of forgiveness of sins (von Harnack, 1961, p. 45) which, in Kantian terms, seems not to be present, since what is left is the 'purgatory' that the postulate of the immortality of the soul most likely entails. The dimension of Grace seems to be lost in Kant.

Most importantly, the role of Jesus as a mediator between men and God the founding of the Kingdom of God (von Harnack, 1961, p. 70s) is omitted in the *Critique of Practical Reason*. It is worth noticing that Kant does not enter into specifications of the nature of God or of the soul, since practical pure reason is not endowed with this capacity, and theoretical reason cannot do this, since this would mean falling into dialectic illusion (Kant, *KrV* B 350-600ff).

It is also really worth noticing that Kant uses notions similar to the ones Leibniz uses, as Düsing remarks (1971, p. 18; p. 40). For example, in the *Monadology*, we have the idea of God as a being endowed with understanding and will (Leibniz, 1979b, §48). He is referred to as an Author of nature (Leibniz, 1979b, §65; § 83). Avoiding Spinozism, God is described as a being who does not confuse himself with nature (Leibniz, 1979b, § 72) (Kant, *KpV* A 225). Furthermore, the philosopher describes human spirits as forming a society with God (Leibniz, 1979b, §83; § 85), a moral world (Leibniz, 1979b, §86-7), or City of God, where we should spread as much

happiness according to a good will as possible (Leibniz, 1979a, §36). In the *New Essays*, Leibniz also names God nature's Author (Leibniz, 2000, Book II, Chapter XX, § 5).

According to Leibniz, the sufficient reason must be a necessary substance that determines all change and is called God (Leibniz, 1998, §8; 1979b, §§ 37-38). In God, there is unlimited power, understanding and will (Leibniz, 1979b, § 48). According to Kant, this kind of argument cannot come from the theoretical point of view, from the search of a necessary cause of change or movement, for example.

On the other hand, one can conceive God as a perfect being from a practical point of view (and only if out of a demand from the moral law – the production of the highest Good). God must be omniscient (*allwissend*) in order to know one's moral conduct, omnipotent (*allmächtig*) to attribute the due consequence's to one's moral behavior, and also omnipresent, eternal (*allgegenwärtig, ewig*, etc.) so that the 'reward' may be attributed to the ones who act fairly (Kant, *KpV* A 253)

The moral law determines, by means of the concept of highest Good, the concept of a supreme being, a task that physics and metaphysics were not able to fulfill. To Kant, therefore, the concept of God belongs to morals, and not to physics or metaphysics (Kant, *KpV* A 253), as is the case with Leibniz. Kant would also not agree with *design* arguments such as ones Leibniz uses (Leibniz, 1998, §§10-11).

What is close to the Leibnizian conception is the idea of a moral community in which there is no crime without punishment and no good deed without reward (Leibniz, 1998, §15). For Leibniz, this happens due not by means of an interference of God on nature, but by means of a pre-established harmony between the Kingdoms of nature and Grace, between God as an architect and God as a Monarch, between final causes and efficient causes, mechanicism and teleology, in such a fashion that nature leads to grace, and grace perfects nature (Leibniz, 1998, §15; 1979b, § 79, §87). A major difference would be that Kant does not enter the merit of how such a harmony occurs, although he defends some kind of harmony between laws of nature and laws of freedom, from the practical point of view (Kant, *KpV* A 261). The critical philosophy, however, does not enter the investigation of things in themselves. (Leibniz, 1979b, § 78).

It is interesting to notice that Leibniz criticizes the Stoics, supporting some kind of superiority of Christianity (Leibniz, 1998, §18), as we have seen something similar in Kant's writings. To sum up, Kant tries to read some of Leibniz concepts from a practical point of view, since he does not agree with Leibniz's strong speculative and teleological assertions

(Düsing, 1971, p. 40), which he would consider to be dogmatical. He also does not fully accept the Leibnizian doctrine of pre-established harmony, for it is deterministic and dogmatic in Kant's point of view.

Conclusions

The determination of the idea of the highest Good in a practically satisfactory manner is *the doctrine of wisdom (Weisheitslehre)*, and the one worthy of the name 'philosopher' is the one who pursues such wisdom (Kant, *KpV* A 194ff.). Such an idea has also had an influence on Kant's Philosophy of Religion, where the highest Good is also developed in the sense of a moral commonwealth. Kant's doctrine of postulates was not just meant to please his servant Lampe, as in the famous Heine anecdote, but it grew as a necessity of the fulfillment of Kant's moral theory, and not only out of a commitment of Kant towards Christendom.

This said, Christianity is of such importance in the *Critique of Practical Reason* that not only does Kant argue in its favor as a doctrine that acknowledges practical limits, but also one of its most important concepts is portrayed metaphorically as a "Kingdom of God" four times in this work (Kant, *KpV* A 125; A 230; A 231; A 235). We see Christianity as a doctrine that can, at least as Kant defends, be compatible with an autonomous moral doctrine. Maybe Kant underestimates the role of history in the Christian doctrine, and at least in the second *Critique* the role of Jesus is neglected. We also notice how Kant sympathizes with Christian anthropology, considering it more humble regarding human capacities than the Ancient Greek schools.

Kant does not enter in details of Christianity, partially because the critical philosophy does not allow a theoretical exam on the nature of God, on the soul, etc., as Christian theology does. The most he can offer is the practical postulation of some of these ideas that reason pursues, and finds its realization in its practical use. Important questions that lie ahead to us, based on the previous considerations, are the following: to which extent do Kant's metaphors correspond to a Christian thought? Does the Kingdom of God reach Kant's intent?

Bibliography

ALLISON, H. E. *Kant's theory of freedom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BECK, L. W. *A commentary on Kant's Critique of Practical Reason*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1963.

BEISER, F. C. "Moral faith and the highest good". In. GUYER, P. *The Cambridge companion to Kant and modern philosophy*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2006, pp. 588-629.

CAFFARENA, J. G. "Afinidades de la Filosofía Práctica Kantiana con la Tradición Cristiana". *Revista Portuguesa de Filosofia*, T. 61, Fasc. 2 (2005): 469-482. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40314294>. Acesso em: 16/01/2013.

CAYGILL, H. *A Kant Dictionary*. Hoboken: Blackwell Publishing Ltd., 2000.

DÜSING, K. "Das Problem des höchsten Gutes in Kants praktischer Philosophie". *Kant-Studien*, v. 62, (1971): 5-42.

EISLER, Rudolf. *Kant-Lexikon*. France: Bibliothèque de Philosophie: Éditions Gallimard, 1994.

HABERMAS, J. "Die Grenze zwischen Glauben und Wissen. Zur Wirkungsgeschichte und aktuellen Bedeutung von Kants Religionsphilosophie". *Revue de Métaphysique et de Morale*, No. 4, (2004): 460-484. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40904020>. Acesso em: 26/12/2012.

HERRERO, F. X. *Religião e história em Kant*. Trad. José Ceschin. São Paulo: Loyola, 1991.

HÖSLE, V. Grandeza e limites da filosofia prática de Kant. *Veritas: Porto Alegre*, v. 48 n. 1, 2003 p. 99-119.

_____. "Why Teleological Principles Are Inevitable for Reason: Natural Theology after Darwin". In HÖSLE, V. *God as Reason: Essays in Philosophical Theology*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2013, pp. 24-49.

KANT, I. *Crítica da razão prática*. Edição Bilingue. Trad. Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Stuttgart: Reclam, 2008.

_____. *Kritik der reinen Vernunft*. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1974.

LEIBNIZ, G.W. “*Discurso de Metafísica*”. Trad. M. Chauí. In. NEWTON, I. LEIBNIZ, G. W. *Newton. Leibniz (I)*, pp. 117-152. São Paulo: Abril Cultural, 1979a (Col. Os pensadores).

_____. *Novos Ensaios sobre o Entendimento Humano*. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

_____. “*Os princípios da filosofia ditos a Monadologia*”. Trad. M. Chauí. In. NEWTON, I. LEIBNIZ, G. W. *Newton. Leibniz (I)*, pp. 103-115 São Paulo: Abril Cultural, 1979b (Col. Os pensadores).

_____. *Principles of Nature and Grace, Based on Reason*. In Leibniz, Gottfried Wilhelm. *Philosophical Texts*. Trad. R. Francks e R. S. Woolhouse. Oxford: Oxford University Press, 1998, pp. 258-266.

ORÍGENES. *Tratado sobre os princípios*. Trad. J. E. Lupi. São Paulo: Paulus, 2012. (Col. Patrística; 30).

SANS, Georg. “*Immortalità dell’anima e sommo bene: Sulla metafisica pratica di Immanuel Kant*”. *La Civiltà Cattolica* 163, III (2012): 271-280.

VON HARNACK, A. *History of Dogma*, v. I. Trans. Neil Buchanan. New York: Dover Publications, 1961.

WOOD, A. *Kant’s Ethical thought*. New York: Cambridge University Press, 1999.

_____. “*Rational theology, moral faith, and religion*”. In. GUYER, P. *The Cambridge companion to Kant and modern philosophy*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2006, pp. 394-416.

Niilismo ativo: uma perspectiva afirmativa

Joelson Silva de Araújo *

Data de submissão: 20 mai. 2013

Data de aprovação: 15 jun. 2013

Resumo

Este artigo tem o objetivo principal de discorrer acerca do sentido do niilismo na filosofia de Nietzsche. Pretendemos apresentar uma possibilidade afirmativa de entendimento acerca desse conceito, relacionada à transvaloração de todos os valores.

Palavras-chave: Niilismo. Transvaloração. Vontade de Potência.

Abstract

This paper has the main objective to talk about nihilism of the Nietzsche's philosophy. We intend to introduce a affirmative possibility to understand this concept statement, relating to the transvaluation of values.

Keywords: Nihilism. Transvaluation. Will to power.

Desvalorizar a vida em nome de valores presumivelmente superiores à própria vida, para Nietzsche não é aceitável. E por quê? Porque não há nada além da própria vida. É a vida a servir de base para a elaboração de valores, devendo ser avaliadora e não avaliada. Como afirma Alfredo Naffah Neto (1996), elegendo a vida como critério válido e inquestionável de juízo, Nietzsche a coloca como parâmetro de toda autenticidade e de todo discernimento valorativo.

Propriamente por isso, não se pode considerar o filósofo de Sils-Maria como um crítico que nada propõe. A eleição da vida como medida de avaliação o impede. Essa valorização da vida está dentro do projeto

* Mestrando em filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGFIL/UFRN) (E-mail: joelsontoscano@gmail.com).

nietzscheano de transvaloração de todos os valores — *Umwertung der Werte* —,¹ de levar a exercício o questionamento de todos os costumes.

Uma das mais importantes questões da filosofia de Nietzsche é: que sentido há nos valores? A crítica nietzscheana diz respeito, em geral, aos costumes da nossa cultura ocidental e, a partir dos seus últimos escritos, apresenta-se especialmente como contraposição aos valores cristãos, como é o caso da obra *O anticristo*, de 1888, que tem como subtítulo “*maldição ao cristianismo*”. Nesta obra, a contraposição nietzscheana em relação a essa religião alcança o seu ápice. É aí que se afirma ser o cristianismo a religião da melancolia, causadora de depressão pelo desprezo da alegria de viver:

O cristianismo é chamado de religião da *compaixão*. — A compaixão se opõe aos afetos tônicos, que elevam a energia do sentimento de vida: ela tem efeito depressivo. O indivíduo perde força ao compadecer-se. A perda de força que o padecimento já acarreta à vida é aumentada e multiplicada pelo compadecer. (NIETZSCHE, 2007, p. 13)

De acordo com o filósofo, o cristianismo é uma negação da vida, porque faz com que os indivíduos que a ele aderem percam suas forças tônicas, nesse sofrer com o outro (compadecimento), como também porque prega a esperança de uma vida eterna, transcendental, fazendo com que o indivíduo se distraia em seu viver aqui e agora, imaginando a existência de outra vida além desta. Mas, o declínio da cultura ocidental não se encontra ligado apenas ao cristianismo. De acordo com Nietzsche, a cultura ocidental começa a declinar já a partir do século V a.C., com a filosofia socrática, que instituiu a racionalidade universal, a pretensa vontade de verdade, ou seja, de

¹ Foi usado aqui o termo “transvaloração” considerando as traduções de Rubens Rodrigues Torres Filho na coleção “Os pensadores” e Paulo César de Souza que, na nota 81 de *Além do bem e do mal*, escreve e concorda com a tradução feita por Rubens Rodrigues Torres Filho, apesar de usar uma terminologia um pouco diferente. Assim ele diz: “tresvaloração dos valores é a nossa tradução para *Umwertung der Werte*. [...] Naquela que é a mais fiel tradução de Nietzsche até agora publicada no Brasil, a da coleção Os pensadores, da Abril Cultural, Rubens Rodrigues Torres Filho usa o termo ‘transvaloração’. Segundo o *Aurélio*, *tres-* é que transmite a ideia de “movimento para além ou através de”. No nosso entender, *tres-* expressaria de modo mais adequado a radicalidade da mudança. A tradução tradicional para *Umwertung der Werte*, ‘transmutação dos valores’, não conserva a repetição original, a ênfase na palavra ‘valor’ (*Wert*).” Também foi considerada a terminologia utilizada por Roberto Machado em duas das suas principais obras a respeito do pensamento de Nietzsche, *Nietzsche e a verdade* e *Zaratustra, tragédia nietzschiana*.

tornar tudo universal através dos conceitos. O cristianismo, tal e qual o conhecemos, seria apenas uma espécie de socratismo.

Para superar ou ultrapassar o “pessimismo socrático-cristão”, surge, nos escritos nietzscheanos, o conceito de *transvaloração*. O termo foi criado pelo próprio Nietzsche, no período maduro da sua produção intelectual, aparecendo pela primeira vez em 1886 em *Além do bem e do mal*. Luís Rubira, no artigo intitulado *Uma introdução à transvaloração de todos os valores na obra de Nietzsche*, falando sobre esse termo afirma: “a expressão é seminal porque ela é cunhada pelo próprio autor de modo a exprimir, por meio de um signo, um acontecimento decisivo no âmbito dos valores, acontecimento que é constatado e precisa ser enfrentado” (RUBIRA, 2005, p. 114).

Considerada como um acontecimento que precisa ser enfrentado, a noção de transvaloração indica, primeiramente, uma forma de superação, que está na própria etimologia do termo nietzscheano: o prefixo “*um*” significa “queda” ou “mudança”. Destarte, é a queda ou mudança dos valores decadentes, sustentados com base em consolos metafísicos, que interessa a Nietzsche. Depois, ela também representa a criação de novos valores, afirmados por sua capacidade de exprimir um “sim” à vida.

Sobre o primeiro aspecto, ou seja, a superação da moral judaico-cristão-socrática ou a inversão desta moral, Nietzsche se autointitula um pioneiro. No aforismo 46 de *Além do bem e do mal*, afirma: “Até hoje não existiu, nunca e em parte alguma, semelhante ousadia na inversão, algo tão terrível, tão interrogativo e tão questionável como essa fórmula: ela prometia uma transvaloração de todos os valores antigos” (NIETZSCHE, 2005, p. 48, § 46). A novidade é tão desconcertante, que Nietzsche atribui a tarefa de transvalorar a novos filósofos, homens do futuro. Ela seria...

Para *novos filósofos*, não há escolha; para espíritos fortes e originais o bastante para estimular valorizações opostas e tresvalorar e transtornar “valores eternos”, para precursores e arautos, para homens do futuro que até no presente o nó, a coação que impõe caminhos *novos* à vontade de milênios. Ensinar ao homem o futuro do homem como sua *vontade*, dependente de uma vontade humana [...] (NIETZSCHE, 2005, p. 90, § 203).

Em *Ecce Homo*, na mesma direção de afirmação da novidade de sua filosofia, Nietzsche se coloca como o caminho para a transvaloração. Escreve sobre a importância de sua descoberta a respeito do que realmente é a moral tradicional, como um divisor de águas ou, mais precisamente, da própria história:

O descobrir da moral cristã é um acontecimento que não tem igual, uma verdadeira catástrofe. Quem sobre isso esclarece é uma *force majeure*, um destino — ele parte a história da humanidade em duas. Vive-se antes dele, vive-se depois dele... O raio da verdade atingiu precisamente o que era mais alto: quem compreende o que foi destruído, que observe se ainda lhe resta algo nas mãos (NIETZSCHE, 2008, p. 108, § 8).

O modo de vivência que segue esse acontecimento nos sugere o segundo aspecto ligado à noção de transvaloração, ou seja, o relacionado com a criação de novos valores. No itinerário nietzschiano, a transvaloração significa, dessa forma, olhar diferentemente os valores, relacionar-se diferentemente com os valores de forma que a vida não seja depreciada, de forma que a vida seja afirmada incondicionalmente, mesmo nas situações mais adversas ou mais cruéis. E, para isso fazer, é necessário superar as velhas morais: aquela judaico-cristão-socrática, mas também a consciência científica moderna, com a sua vontade de verdade. Ora, “superar” essa moral tradicional não significa simplesmente fundar outra moral ao estilo das antigas, ou seja, subordinando a vida a valores, mas proteger a vida dessas morais degenerativas:

Considerar ruins os valores que despotencializam, enfraquecem e empobrecem a vida não significa submetê-la a um crivo, selecionando uma parte boa e uma parte má, como fazia a moral. Trata-se, sem dúvida, de uma seleção, mas de outro tipo e com outra finalidade: proteger a vida contra todos os valores que, por operarem um tipo de seleção moral, a enfraquecem e a empobrecem. (NAFFAH NETO, 1996, p. 58).

Em outros termos, o objetivo de Nietzsche não é fundar outra moral particular, de fundo tradicional, distinguindo o que deve ser feito sobre a base de noções pré-estabelecidas a respeito do bom ou mau. A vida é que está em jogo, ela deve ser protegida e ser avaliadora e não mais avaliada. Os valores precisam ser instituídos a partir da vida de modo que o bom ou mau não seja o parâmetro de juízo da vida, mas, ao contrário, que eles tenham a vida como seu parâmetro.

Quase dois milênios se haviam passado desde a última transvaloração, operada pelo cristianismo, responsável por uma grande mudança de valores no ocidente. Agora, o niilismo ativo se mostra como o norte para se promover uma nova transvaloração. Em *Assim falou Zaratustra*,

considerada pelo próprio Nietzsche² como sua obra mais importante, Zaratustra aparece como aquele que coloca em prática a fórmula nietzscheana da transvaloração. Ele representa a possibilidade de transvalorar a partir de um niilismo ativo, que, segundo Galileu de Souza corresponde:

[a] o advento do *Übermensch*, [...] capaz de superar, pelo exercício da vontade de potência, o momento destrutivo de tal processo, atingindo seu momento construtivo: quando se torna consciente que *o sentido não sendo ontologicamente dado deve ser criado*; quando é capaz de assumir em uma atitude de gozo o absurdo da vida e toda a sua dramaticidade, em uma aceitação feliz do *eterno retorno*, ou seja, da eterna imanência do sentido do ser: a suprema fórmula da afirmação que pode ser alcançada. (SOUZA, 2005, p. 69).

Pelo menos quatro conceitos são essenciais para explicar o projeto nietzscheano de transvaloração dos valores: niilismo ativo, *Übermensch*, vontade de potência e eterno retorno.

Ao mesmo tempo em que os valores ocidentais se desvalorizam, o niilismo em sua forma ativa, para Nietzsche, é o exercício da liberdade, da criatividade e da criação de novos valores. Em *A vontade de potência*, que ficou inacabada, Nietzsche se expressa sobre o niilismo ativo nos seguintes termos:

Uma maneira de pensar o ensinamento pessimista, um niilismo de êxtase, pode, em certas circunstâncias, ser indispensável precisamente para o filósofo: como uma poderosa pressão e martelo, com que ele esfacela raças degenerantes e moribundas e as tira do caminho, para abrir ala para uma nova ordenação da vida ou para inspirar ao que é degenerado e quer morrer o desejo do fim. (NIETZSCHE, 1983, p. 395)

Nesse trecho, Nietzsche usa a expressão “niilismo de êxtase” remetendo ao deus Dionísio, que vive extasiado, embriagado, não quer saber de verdades, cultiva a ilusão, pois só ela existe. Assim, ele diz que um êxtase pode ser necessário para o filósofo, para que ele com o martelo destrua aqueles que se ocupam em denegrir a vida e, ao mesmo tempo, crie novos valores.

² Diz Nietzsche (2008, §4, p. 16) no prólogo de *Ecce Homo*: “entre minhas obras ocupa o meu Zaratustra um lugar à parte. Com ele fiz à humanidade o maior presente que até agora lhe foi feito”.

Precisamente quando o homem fica diante do nada de sentido, o descobre, surge a oportunidade para que ele afirme sua própria vontade, a vontade humana. Esta é a oportunidade para afirmar a vida, vivendo pelo presente e somente por ele; nada de crenças antigas ou verdades futuras. Dessa forma, o niilismo ativo garantiria a liberdade de agir por si mesmo, pela própria vontade de potência, pelo próprio instinto, além do bem e do mal, como o grande Dionísio, embriagado, entusiasmado com a vida.

O niilismo ativo representa a chegada de um novo tipo de homem, o *Übermensch*, super-homem, capaz de ultrapassar esses valores instalados, há mais de dois milênios, pela religião e pela metafísica, que dão sentido à vida ligando-a ao que ela nunca foi, nem nunca será. Esse novo homem é ativo, ele cria, constrói valores que dignificam cada momento da vida. É o homem do *amor fati*, que investe na intensidade da vivência do fato, ou seja, na intensidade de cada momento vivido, por mais duro que seja. Zaratustra surge como esse super-homem, ou seja, um homem que “*super-a*” a si mesmo a cada momento que passa.

O movimento dessa superação encontra-se, segundo Nietzsche, como indicado na obra *Ecce Homo*, concentrado em Zaratustra:

Não há sabedoria, pesquisa da alma ou arte do discurso antes do Zaratustra: o mais imediato, o mais cotidiano fala de coisas inauditas ali. A sentença fremente de paixão; a eloquência tornada música; raios arremessados adiante, a futuros ainda insuspeitos. A mais poderosa energia para o símbolo até aqui existente é pobre brincadeira, frente ao retorno da linguagem à natureza mesma da imagem. — E como desce Zaratustra, e a cada um diz a palavra mais bondosa! Como toca com mãos delicadas até mesmo seus antagonistas, os sacerdotes, e sofre com eles por eles! — Ali o homem é superado a cada momento, o conceito de “super-homem” fez-se ali realidade suprema — tudo o que até aqui se chamou grande no homem situa-se a uma distância infinita, abaixo dele. O elemento alciônico, os pés ligeiros, a onipresença de malícia e petulância, e o que mais for típico do tipo Zaratustra, isso jamais se sonhou como essencial à grandeza. Precisamente nessa extensão de espaço, nessa acessibilidade aos contrários, é que Zaratustra se sente como a fórmula suprema de tudo o que é, e, ouvindo como ele a define, renuncia-se a procurar seu símile. (NIETZSCHE, 2008, p. 86, § 6)

O Zaratustra se mostra como marco para a transvaloração. A partir dele, novos valores são criados; Nietzsche o considera como aquele que fala de coisas nunca vistas, que exprime de forma máxima sua *vontade de potência*.

É assim que *ele se torna o que é*, supera-se, transformando-se em adversário proclamado da concepção de grandeza que até então era cultivada entre os homens. Zaratustra não espera encontrar homens a ele semelhantes, ele contenta-se em ser sozinho.

Outro termo que se mostra bastante enigmático nos escritos de Nietzsche, mas que é indispensável para se falar da afirmação da vida ou superação do niilismo é o *eterno retorno*. O tema do *eterno retorno* aparece somente quatro vezes no transcorrer das obras do filósofo. A primeira delas é vista em *A gaia ciência*, no aforismo 341, intitulado “O maior dos pesos”. Seguindo a linha histórica das obras publicadas de Nietzsche, pode-se dizer que a segunda e terceira vez em que essa expressão aparece é exatamente na obra *Assim falou Zaratustra*, especificamente nos capítulos de nome “O convalescente” e “Da visão e do enigma”. Por fim, o tema também chega a aparecer em *Além do bem e do mal*, no aforismo 56.

É importante também enfatizar que o *eterno retorno* nunca aparece como uma teoria ou mesmo uma tese, mas sempre se mostra como hipótese. É um tema profundamente misterioso. Nunca é posto na forma de uma definição, mas sempre no estilo poético. Para exemplificar podemos ler em *A gaia ciência*:

O maior dos pesos – E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: “Esta vida, como você 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 ampulheta do existir será sempre virada novamente — e você com ela, partícula de poeira!” (NIETZSCHE, 2001, p. 230, § 341)

O *eterno retorno* é tratado nesse aforismo na condição de uma concepção de tempo circular, em que sempre se repetem todas as coisas — não só as coisas ruins mas também as boas. Roberto Machado, em *Zaratustra, tragédia nietzschiana*, nos mostra dois sentidos para a noção de eternidade, tema do *eterno retorno*: o sentido cosmológico e o sentido ético.

O primeiro sentido

...exprime a suspeita em relação à eternidade concebida como exterior, como separada, como um além ou aquém assumindo uma postura que procura ultrapassar as oposições metafísicas de valores,

afirmando a dignidade do tempo, ou da vida temporal, através de sua própria eternidade. (MACHADO, 1997, p. 135)

Esse sentido cosmológico da eternidade trata da posição, enfatizada por Nietzsche, de desprezo à concepção pregada por algumas religiões de que essa vida é um erro, de que devemos nos preparar para outra vida. Nesse sentido, Nietzsche se apropria de uma concepção segundo a qual a “eternidade” não deve ser buscada senão aqui, na dinâmica do cosmo, contrapondo-se à concepção de eternidade defendida desde Platão e aperfeiçoada pela tradição judaico-cristã. O segundo sentido, o ético, encontra-se relacionado com a vontade de afirmação da vida, de eternização do instante, de sua valorização como algo capaz de ultrapassar e superar tanto o niilismo negativo quanto o reativo que já atingiram e ainda atingem o homem. Neste sentido escreve Machado:

No sentido ético, ela significa, por outro lado, que, para Nietzsche, querer a eternização do instante vivido, pela afirmação do seu eterno retorno, é querer a vida, a cada instante, em toda a sua intensidade, em toda sua plenitude, estado supremo de aquiescência à vida considerado por ele única forma de ultrapassar a vontade de nada ou o nada de vontade do niilismo. (MACHADO, 1997, p. 135)

O sentido ético da eternidade, então, expressa a afirmação da vida em toda a sua tragicidade, ou seja, querer que o instante se repita não só visando reafirmar a felicidade, mas inclusive a dor, como afirma Dax Moraes:

O “desejo” de retorno, tragicamente afirmado, envolve — sem se reduzir a tanto — a admissão da *mesma* dor que decerto retornaria *junto* à *mesma* felicidade cuja privação lhe teria servido de “causa” e/ou da *mesma* dor que preexistia à felicidade que lhe sucedera, pois é neste contraste que ambas ganham sentido, ou melhor, se dão sentido reciprocamente. (MORAES, 2005)

O retorno do instante exige que essa afirmação seja incondicional, que não seja julgada a partir de algo que preexistia ou que ainda se suponha em uma futura existência. Não é uma afirmação apenas dos instantes repletos de prazer; a afirmação trágica do instante, e pode-se dizer da vida, envolve dor e prazer; é incondicional, é uma afirmação alegre e incondicional da realidade. Nietzsche aponta como melhor alternativa para afirmação da vida, o nada querer além de si, que para o filósofo seria o

simplesmente viver, enfrentar esse grande mar aberto que é a vida, aceitando o desconhecido e abandonando consolos metafísicos.

Referências

MACHADO, Roberto. **Zaratustra, tragédia nietzschiana**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

MORAES, Dax. Trágico e angústia do amor: reflexões sobre A hora do lobo, de Igmarr Bergman. **Morpheus**. Rio de Janeiro, n. 6, 2005. Disponível em: < <http://www4.unirio.br/morpheusonline/Dax%20Moraes.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

NAFFAH NETO, Alfredo. **Nietzsche: a vida como valor maior**. São Paulo: FTD, 1996.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Org. Gerard Lebrum. Trad. e anot. Rubens Rodrigues Torres filho. Posf. Antônio Cândido. 3. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Além do Bem e do Mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **O anticristo: maldição ao cristianismo**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

_____. **Ecce Homo: como se tornar o que é**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

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

SOUZA, Galileu Galilei Medeiros de. **Razão e nihilismo: drama, paradoxo e esperança de um caminho de liberdade. Por uma resposta a partir da L'Action (1893)**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2005.

Nietzsche e a educação: autonomia, cultura e transformação

Marcos de Camargo Von Zuben *
Rodolfo Rodrigues Medeiros **

Data de submissão: 13 fev. 2013

Data de aprovação: 23 abr. 2013

Resumo

O presente artigo promove uma reflexão acerca do papel e da finalidade da educação tendo por base o pensamento do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844 - 1900). Partir-se-á da crítica nietzschiana ao sistema educacional alemão de sua época. Num segundo momento, serão expostas suas reflexões acerca da autenticidade de conceitos como autonomia, liberdade e cultura. Por fim, será discutido o papel da educação nietzschiana. Voltada para a autossuperação, nela a cultura é tratada como um fim e não como um meio.

Palavras-chave: Autonomia. Educação. Cultura. Nietzsche. Transformação.

This article promotes a reflection about the role and purpose of education based on the thought of German philosopher Friedrich Nietzsche (1844-1900). It shall be from the Nietzsche's censure to the German educational system of his day. In a second moment, will be exhibited his reflections about the authenticity of concepts such as autonomy, freedom and culture. Finally, it will be discussed the role of Nietzschean education. Facing the self-overcoming, for her the culture is treated as an end and not a means.

Keywords: Autonomy. Education. Culture. Nietzsche. Transformation.

* Doutor em Filosofia pela Unicamp, professor adjunto do departamento de filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Apoio MCT/CNPq e Governo do Estado do Rio Grande do Norte/FAPERN (E-mail: zuben@uol.com.br).

** Graduado (Licenciatura) em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Campus Caicó - CaC. Atualmente, leciona filosofia para alunos do Ensino Médio no Colégio Diocesano Seridoense (CDS), instituição da rede privada de ensino da cidade de Caicó/RN (E-mail: rodolfo.caico@hotmail.com).

Introdução

A educação é um tema que sempre mereceu a atenção de inúmeros filósofos, desde Platão (427 – 347 a.C.), Aristóteles (384 – 322 a.C.), Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) a Immanuel Kant (1724 – 1804) etc. Tal temática também foi objeto de crítica e reflexão do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844 – 1900), e o presente trabalho irá apresentar algumas das ideias relacionadas à concepção educacional de tal filósofo. Para tanto, serão expostas as críticas feitas por Nietzsche à educação de seu tempo, posteriormente discutir-se-á sobre o problema que ele apresenta com relação à autenticidade de conceitos como autonomia, liberdade e cultura, que também podem ser considerados conceitos estruturadores das bases educacionais contemporâneas, chegando, por fim, aos objetivos da educação para o mesmo.

Tal empreendimento será feito tendo como fundamento principal a obra: *Escritos sobre Educação*, essa obra contém as conferências proferidas por Nietzsche na Basileia, sob o título de *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino*, e inclui também sua *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador*. Aqui se optou pela escolha dessas obras porque elas se complementam e, de certa forma, uma dá continuidade às discussões iniciadas na outra. Pois, afirma-se que para elaborar a III Consideração Intempestiva, Nietzsche utiliza-se de: “[...] anotações que fizera para a sexta e a sétima conferências, não proferidas, *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino*” (DIAS, 2003, p. 43).

Para melhor compreender as críticas imputadas por Nietzsche ao sistema educacional alemão de seu tempo é preciso saber qual é o tempo, o período histórico em questão. Dessa forma, faz-se necessária a promoção de uma pequena contextualização histórica acerca da Alemanha vivenciada por Nietzsche. No entanto, vale ressaltar que a “Alemanha de Nietzsche” corresponde à Alemanha da segunda metade do século XIX e nessa fase o país sofreu profundas alterações no setor sócio-político-econômico, dessa forma, para entender essas mudanças é necessário empreender um recuo histórico ainda maior. Então, será feita uma breve explanação sobre o período histórico que antecedeu a “Alemanha de Nietzsche”.

Breve contextualização histórica

No período correspondente ao século XVII e início do século XVIII a Alemanha era um país totalmente fragmentado, cuja economia era

mercantilista. Ela era constituída por estados independentes, autônomos e, por vezes, rivais entre si. É interessante observar que:

O território, no qual irá constituir-se a nação alemã, acha-se no século XVII esfacelado em 300 Estados independentes e autônomos. O poder está nas mãos dos príncipes que regem livremente a política territorial e os negócios estrangeiros; cada cidadão tem uma função determinada e, sem tomar iniciativas, desempenha suas tarefas com cega obediência (MARTON, 2008, p. 25).

Neste contexto fortemente marcado por limitações, restrições sociais, os intelectuais alemães se viram forçados a deixar seus Estados de origem e se lançarem para outras nações, constituindo-se assim numa classe de intelectuais cosmopolitas, que apresentavam ideais, pensamento de cunho cosmopolita. Porém, no início do século XIX, tentando promover, assegurar a permanência dos intelectuais alemães no território alemão bem como favorecer o surgimento de uma classe intelectual com um pensamento de caráter nacionalista, Friedrich August Wolf (1759 - 1824) iniciou uma reforma no ensino secundário alemão, que, por sua vez, também acabou concorrendo para a fundação da Universidade de Berlim. Tal mudança educacional foi fortemente influenciada pelas ideias neo-humanistas.

Com essa reforma, a educação alemã passa a ser baseada no ensino da Filologia que “[...] constitui-se, então, como ‘ciência da Antiguidade’. [...] ela permite que se ensine aos jovens as línguas clássicas e ao mesmo tempo a eles se proponha um modelo estético e moral inspirado na antiga Grécia” (MARTON, 2008, p. 29). Mas, esse modelo educacional não durou muito, pois em 1830 o ideário neo-humanista deixa de ser levado em conta pela Prússia, que era o estado detentor da principal força bélica alemã e grande responsável pela unificação do país. Esse desinteresse pela formação humanista se deu principalmente por causa da alteração dos interesses econômicos do país, que devido ao desenvolvimento da indústria passaria a construir uma economia capitalista.

Com o fim do processo de unificação¹, a Prússia tratou de elaborar uma estratégia capaz de assegurar com que os diversos Estados alemães permanecessem ao seu redor e, ao mesmo tempo, garantir uma educação que habilitasse, preparasse a população para atender às novas necessidades

¹ O processo de unificação da Alemanha foi concluído em 1871, logo após a vitória alemã na Guerra Franco-Prussiana. A unificação foi liderada por Otto von Bismarck, que na época era o primeiro-ministro prussiano, ele também ficou conhecido como *Chanceler de Ferro*.

econômicas. Pensando nisso, ela resolve proceder da seguinte maneira: “por um lado, ela tenta uniformizar a cultura e o ensino, de modo a suprimir as diferenças e especificidades regionais. Por outro, com a efetivação da indústria, surge a necessidade de ampliar o mercado interno e formar mão-de-obra especializada” (MARTON, 2008, p. 31). Essa tentativa de uniformização da cultura e do ensino alterou todo o sistema educacional alemão. E Nietzsche criticou veementemente este novo modelo educacional, tema tratado a seguir.

Nietzsche e a crítica aos estabelecimentos de ensino

A formação humanista, tão reverenciada pelos alemães no século XVIII, e início do século XIX agora dá lugar a uma formação tecnicista, utilitarista. E Nietzsche infere várias críticas a esse sistema educacional, afirmando que o mesmo é pautado numa lógica meramente econômica. Ele afirma que a formação ofertada nas instituições de ensino alemãs visa apenas formar indivíduos para o trabalho, quando deveriam promover uma educação que tivesse por objetivo assegurar a elevação cultural do indivíduo. Eis o que, para Nietzsche, deveria constituir a real finalidade da educação: promover a elevação cultural (NIETZSCHE, 2003a; 2003c).

Ele afirma que nos estabelecimentos de ensino alemães de sua época se faziam presentes duas tendências educacionais que concorriam para o fim da verdadeira cultura: a tendência à ampliação e extensão da cultura, que corresponde a uma tentativa de universalização da cultura, uma cultura massificada e massificadora; e a tendência à redução, ao enfraquecimento da cultura, que corresponde à especialização profunda acerca de determinado assunto, um aprofundamento que acaba promovendo um déficit com relação aos conhecimentos culturais gerais (NIETZSCHE, 2003c).

A corrente que aposta na ampliação cultural representa uma tendência que visa à universalização da cultura, pois consiste numa propagação cultural que pretende alcançar a um número cada vez maior de indivíduos. É uma corrente que está mais preocupada em atender a critérios quantitativos do que qualitativos. A cultura reproduzida por esta tendência é uma cultura essencialmente utilitarista, pois a educação ofertada por ela visa atender as necessidades do Estado e do mercado. O objetivo dessa educação não é promover a cultura elevada, sua finalidade é formar uma classe trabalhista, é uma cultura que visa à massificação e à domesticação dos indivíduos e, portanto, não tem nada a ver com a cultura nobre.

Com relação à segunda tendência (a redução da cultura) é possível inferir que sua atenção também não é voltada para a verdadeira elevação cultural, pois o que ela realiza é uma espécie de afunilamento, um estreitamento cultural. Essa tendência produziria o erudito, o indivíduo que apresenta grande saber, porém, saber esse que é extremamente particular: quanto mais se especializa em sua área, mas se afasta das demais, e essa formação também não seria capaz de favorecer a verdadeira elevação cultural do educando.

Ainda acerca das características do erudito, Nietzsche chega a compará-lo a um trabalhador fabril. A esse respeito, ele escreve:

Assim, um erudito, exclusivamente especializado, se parece com um operário de fábrica, que durante toda sua vida, não faz se não fabricar certo parafuso ou certo cabo para uma ferramenta ou uma máquina determinadas, tarefa na qual ele atinge, é preciso dizer, uma incrível virtuosidade. (NIETZSCHE, 2003c, p. 64)

Através da análise dessas duas tendências educacionais (ampliação e redução da cultura), torna-se claro que ambas pregam e propagam um ensino cujos fins são visível e meramente utilitários, afinal, seus objetivos resumem-se à tarefa de capacitar, preparar, formar, adestrar trabalhadores para o mercado, funcionários para o Estado, e eruditos, especialistas para as universidades.

Assim, evidencia-se que tais correntes educacionais não almejam promover a elevação cultural do indivíduo, não são capazes de formar grandes homens, seres únicos; ao contrário, essas tendências são forças, mecanismos niveladores, ou seja, pretendem suprimir, eliminar as individualidades. Com isso, é possível afirmar que tal ensino consiste num mecanismo educacional cuja principal finalidade é realizar uma espécie de linha de produção em série de indivíduos medíocres, comuns, adestrados, representa um ensino universalizador, massificador, em outras palavras, a formação oferecida é uma educação de “rebanho”.

Mas, apesar de todas essas críticas, Nietzsche não defende a extinção de tais instituições de ensino, o mesmo reconhece a importância de entidades que ofertem conhecimentos que, de certa forma, garantirão a subsistência do indivíduo. Portanto, elas consistem em instituições que preparam o indivíduo para a sobrevivência, mas não para a cultura. Sobre este aspecto, ele escreve que:

Para viver, para travar sua luta pela existência, o homem deve aprender muito, mas tudo o que ele, enquanto indivíduo, aprende e

faz com esse desígnio nada tem a ver com a cultura. Ao contrário, esta só tem início numa atmosfera que está muito acima desse mundo das necessidades, da luta pela existência, da miséria (NIETZSCHE, 2003c, p.103).

Então, o que Nietzsche critica é essa máscara que os estabelecimentos de ensino insistiam em usar ao tentarem se passar por instituições de promoção da cultura: elas são instituições de ensino, mas não são instituições que promovem a cultura superior. Dessa maneira, pode-se afirmar que, de acordo com Nietzsche, na Alemanha de sua época existiam estabelecimentos de ensino, mas não instituições educacionais. Eram estabelecimentos de ensino porque de fato ensinavam conhecimentos necessários à subsistência do indivíduo e da sociedade, pois geravam mão-de-obra para o mercado, funcionários para o Estado, e eruditos para as universidades, ou seja, a formação ofertada visava fins utilitaristas.

No entanto, tais estabelecimentos, na realidade, não eram educacionais porque, para Nietzsche, a verdadeira educação deve promover a elevação cultural, e a promoção da cultura nada tem a ver com profissionalização, com objetivos pautados em fins econômicos, utilitaristas, que tenham em vista a obtenção de qualquer ganho material. Pois, para o mesmo:

[...] toda educação que deixa vislumbrar no fim de sua trajetória um posto de funcionário ou um ganho material não é uma educação para a cultura tal como a compreendemos, mas simplesmente uma indicação do caminho que pode percorrer para o indivíduo se salvar e se proteger na luta pela existência (NIETZSCHE, 2003c, p.105).

Assim, tal filósofo entende que um sistema de ensino que tenha por fim alcançar desígnios financeiros ou utilitaristas não pode ser chamado de sistema educacional, pois ele é apenas uma forma de instrução, e não de educação. Na realidade, o citado filósofo, prega uma oposição entre “estabelecimentos para a cultura”, que consistiriam em instituições de ensino voltadas unicamente para garantir a elevação cultural do estudante; e os “estabelecimentos para as necessidades da vida”, que seriam as instituições que ofertariam conhecimentos voltados para o atendimento destas necessidades econômicas, e nestas últimas se daria a qualificação profissional. Mas, apenas as primeiras seriam consideradas instituições de educação (NIETZSCHE, 2003c).

O fato é que o objetivo da formação ofertada nos estabelecimentos de ensino alemães criticados por Nietzsche era produzir indivíduos comuns,

domesticados, adestrados. A finalidade desse ensino era formar sujeitos para servir às necessidades, aos interesses do Estado, do mercado, enfim, tentava igualá-los, nivelá-los, uniformizá-los para sua melhor utilização, manipulação, controle. Essa forma de educação não gerou seres únicos, ao contrário, ela gerou apenas seres medíocres. Essa instrução não poderia ser considerada uma educação, pois a verdadeira educação consiste em fazer despertar, eclodir, explodir, libertar as singularidades, as potências individuais.

Portanto, pode-se dizer que a educação nietzschiana não é voltada para a formação de indivíduos massificados, comuns. Para o mesmo, a educação deve consistir num processo que possibilita o cultivo, o nascimento de homens superiores², autônomos e livres. Aliás, os conceitos de autonomia e liberdade, que também eram apontados como conceitos norteadores das ações educacionais das instituições alemãs apresentavam conotações que, na verdade, pareciam contrariar seus reais significados. E a seguir será discutido este equívoco conceitual que cercava tais termos.

Educação nietzschiana: conceitos norteadores

Como já mencionado, alguns dos conceitos que embasam, norteiam, estruturam a concepção educacional de Nietzsche são termos como *autonomia, libertação e cultura*. Eles não são os únicos termos que podem ser apontados como centrais e essenciais em sua concepção pedagógica, mas, optou-se aqui por empreender na análise de tais conceitos pelo fato de que no sistema educacional brasileiro contemporâneo eles também detêm uma posição de destaque. Assim, a análise e discussão acerca de tais conceitos poderiam contribuir para uma reflexão da educação brasileira atual.

Nietzsche atenta para o fato de que, nos estabelecimentos de ensino alemães de sua época, o significado desses termos foi deturpado, ou seja, ele põe em xeque a autenticidade de tais conceitos. A discussão sobre a conceituação de tais termos tem por finalidade promover a seguinte reflexão: a crítica realizada por Nietzsche à autenticidade dos conceitos que norteavam a educação de sua época (autonomia, liberdade e cultura) poderia ser estendida às ideias de autonomia, liberdade e cultura presentes em nossas instituições de ensino contemporâneas? Adiante será abordada a

² O homem superior, ou nobre, seria uma contraposição ao homem de “rebanho”, medíocre, massificado. Corresponderia também ao indivíduo marcado pela constante autossuperação.

concepção nietzschiana, sobretudo no que diz respeito a seu pensamento pedagógico, sobre os referidos termos.

1. Autonomia: criação ou reprodução?

A primeira discussão é referente à ideia de autonomia. É preciso ressaltar que Nietzsche entende que um dos erros da educação alemã que ele critica é conceder aos alunos do *Gymnasium*³ autonomia numa fase em que eles ainda não estão prontos para tê-la, e esse mesmo problema é estendido ao ensino universitário (NIETZSCHE, 2003c). Ele afirma que nas instituições de ensino alemãs os alunos são bombardeados de informações e problemas com os quais ainda não estão preparados para lidar, não estão intelectualmente maduros o suficiente para refletir, pensar de maneira considerável, crítica e original sobre tais questões.

O citado filósofo acreditava que o discente do ginásio e da universidade ainda não podia ser deixado à sua própria autonomia, ele não estava apto para tanto, não tinha maturidade suficiente para encarar, sozinho, a difícil tarefa de “se educar a si mesmo”, de encontrar os caminhos que o leve rumo à cultura elevada. Com isso, se observa que, para Nietzsche, ainda não se pode depositar autonomia ao aluno do ginásio e da universidade, pelo menos, não no âmbito das suas atividades acadêmicas, pois ambos carecem, necessitam de um modelo, um exemplo educacional que lhes sirva de guia e até parâmetro para sua própria formação cultural.

Então, a concepção educacional de Nietzsche é baseada na autoridade total do educador, do homem, do mestre cultivado sobre o educando ainda imaturo culturalmente, pois, no que diz respeito a uma educação voltada para a promoção da elevação cultural, nada pode suprir a ausência desses grandes guias, sem eles o jovem não será capaz de descobrir o caminho que o conduza a cultura nobre. Para o referido filósofo: “toda cultura começa, ao contrário de tudo o que se elogia hoje com o nome de liberdade acadêmica, com a obediência, com a disciplina, com a instrução, com o sentido do dever” (NIETZSCHE, 2003c, p. 135).

No entanto, Nietzsche põe a autonomia como um resultado a ser pretendido pela educação, ele defende que é preciso educar para se ter autonomia, mas durante o processo educacional o aluno deve seguir as

³ Este nível escolar engloba as séries que constituem os níveis educacionais correspondentes ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio brasileiro (Cf. DIAS, 2003, p. 17).

orientações dos seus mestres, que são mais experientes e certamente mais sábios, pois os alunos ainda não teriam a capacidade para “se guiarem a si mesmos”. O fato é que ele defende uma educação que seja capaz de desenvolver a autonomia do educando, mas essa autonomia só será concedida aos discentes quando eles realmente tiverem maturidade intelectual e cultural para usá-la. Adiante, dar-se-á a (re) conceituação que ele opera acerca do termo autonomia.

É reconhecida a importância de desenvolver no indivíduo a capacidade para a autonomia, porém esse conceito vem sempre acompanhado de várias normas e regras que se devem aceitar, confiar e serem seguidas por toda vida. Contudo, essas normas são criadas e impostas pela sociedade, sendo assim, essa autonomia seria, na realidade, uma espécie de “heteronomia” disfarçada, camuflada. A seguinte passagem explicita bem esse fato, nela seu autor escreve que quando o homem “[...] deixa de obedecer a deus ou ao rei ou ao pai ou ao amo, quando se emancipa de qualquer autoridade exterior, aparecem em cena a razão e a consciência que o obrigam a seguir obedecendo” (LARROSA, 2002, p. 113).

Com isso, fica evidente o fato de que, na realidade, isso não é uma autonomia, não é baseada, nem guiada por uma consciência do indivíduo, é uma “consciência” cuja origem é social e foi paulatinamente implantada pela sociedade e aceita pelo indivíduo. A ideia de autonomia parece então poder ser definida como a simples capacidade para entender e seguir regras, normas, costumes, valores morais. Mas, isso é mesmo autonomia? Seguir algo sem questioná-lo, sem pô-lo em discussão, sem criticá-lo? Isso mais parece uma domesticação. Essa forma de autonomia não é pautada em princípios racionais, pois boa parcela dos seres irracionais também pode ser domada, domesticada, também é capaz de acatar, obedecer a ordens sem questioná-las.

Portanto, a ideia de autonomia não pode se resumir à tarefa de seguir determinadas regras, valores morais, até porque a validade desses valores não é universal, ou seja, os valores morais são mutáveis. Nietzsche atenta para o fato de que no decorrer da história da humanidade ocorreram inúmeras mudanças, inversões no que diz respeito aos valores morais e éticos. Como exemplo dessa inversão de valores o filósofo alemão cita o casamento, escrevendo o seguinte: “[...] o casamento, por exemplo, foi por muito tempo uma ofensa aos direitos da comunidade; pagava-se uma sanção por ser tão imodesto e ter a pretensão de querer uma mulher só para si” (NIETZSCHE, 1998, p. 103).

Através desse exemplo fica nítida a existência de uma inversão de valores, pois antes para se casar era preciso pagar uma sanção, como se essa

sanção fosse, de certa forma, uma punição por estar se casando, mas hoje o casamento é quase cultuado, e, por vezes, representa uma “porta de entrada” para uma melhor aceitação na sociedade. Ou seja, um fato que antes, de certo modo, era punido, hoje é incentivado. Com isso, fica evidente a mutabilidade dos valores morais, e justamente por esse motivo é que eles não podem ser apontados como os únicos guias capazes de auxiliar e fundamentar as ações e decisões do indivíduo. O indivíduo deve ser capaz de identificar, criar seus próprios “valores guias”.

A autonomia almejada por Nietzsche não é a autonomia engessada, aleijada, conformista que “ensina” o homem a pautar seus juízos, decisões, escolhas e ações em valores morais metafísicos que se pretendem absolutos, mesmo porque, como se pode notar, tais valores não são absolutos, eles são passíveis de avaliação e mudança (NIETZSCHE, 1998). Dessa forma, pode-se afirmar que o ponto de partida da pedagogia nietzschiana se baseia na compreensão da ideia de que a educação não deve orientar o indivíduo para a seleção ou para o culto dos valores em curso, mas sim entendê-lo como um criador, um construtor de novos valores.

Eis a real autonomia almejada pelo ideal de educação nietzschiano: a elaboração de valores por parte do indivíduo livre e autônomo. E isso é necessariamente nessa ordem, pois a liberdade, ou melhor, a libertação não está apenas ligada à autonomia, aquela é condição para essa. A proposta educacional de Nietzsche tem como um de seus objetivos a promoção da libertação do indivíduo. Tal filósofo parecia não concordar com a ideia de liberdade que ele via ser propagada nas instituições de ensino. Mas, qual o motivo da insatisfação de Nietzsche com relação à concepção de liberdade disseminada pelo sistema de ensino alemão de sua época? E qual seria o conceito de libertação que ele pretende evocar em sua proposta educacional? Tais questionamentos serão discutidos a seguir.

2. Libertação da liberdade

Com relação à noção de liberdade presente nos estabelecimentos de ensino alemães, se percebe que essa ideia está fortemente atrelada aos valores inspirados no capitalismo. Ou seja, a noção de liberdade é ligada a desejos, aspirações voltadas para o consumo. É um conceito de liberdade vinculado a fatores financeiros, econômicos. Liberdade é poder atender a desejos de consumo, mas para atender a esses desejos é preciso ter dinheiro, e para ter dinheiro é preciso trabalhar. E a liberdade custa caro, alguns

trabalham a vida inteira e não conseguem comprá-la! Talvez isso se dê porque num lugar onde a concepção de liberdade está pautada em fins capitalistas “[...] não há liberdade possuída ou concluída, mas uma espécie de liberdade provisória sempre incompletamente realizada” (LARROSA, 2002, p. 96), pois quanto mais se consome, mais surgem novos sonhos de consumo. Esse conceito de liberdade parece ter invertido a natureza do homem, pois se antes ele consumia para viver, agora ele só vive para consumir. Por mais contraditório que se pareça, o que ocorre é que, na realidade, essa liberdade está escravizando o homem.

Parte das críticas observadas até aqui podem ser remetidas a educação e sociedade atuais, mas é através do diagnóstico acerca desse conceito de liberdade que a atualidade das críticas de Nietzsche se desenha de forma mais nítida. Pois, de imediato se pode perceber que tal noção de liberdade ainda hoje é observada em nossa sociedade e talvez até de forma ainda mais acentuada, intensa e arraigada do que o era na época de Nietzsche. Essa liberdade se traduz em uma postura consumista que atinge grande parcela da sociedade, e parte da culpa disso pode sim ser direcionada aos estabelecimentos de ensino atuais. Essa culpa se dá não porque essa postura consumista seja propagada pelas escolas⁴, mas devido ao fato de que essas instituições parecem que não estão preocupadas em reverter tal situação, não desempenham grandes esforços para combater essa postura consumista. Não há uma proposta educacional nacional, ou pelo menos regional, interessada em atacar o consumismo, em vez disso, o que se vê é apenas a realização de ações, projetos isolados, desenvolvidos por uma pequena parcela, um pequeno grupo de professores.

Através do que foi exposto, é possível afirmar que uma das principais funções da educação nietzschiana seria então promover uma espécie de libertação da liberdade⁵ (LARROSA, 2002), pois o conceito de liberdade atual, na verdade aprisiona o homem, o empurra a uma necessidade incessante de trabalho e consumo. Esse processo de libertação constitui uma etapa intrínseca do percurso educacional proposto por Nietzsche. Para compreender melhor tal afirmativa é preciso observar a seguinte passagem da obra: *III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador*:

O homem que não quer pertencer à massa só precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que

⁴ Na verdade, esse “pensamento” consumista parece ser difundido em outros setores, segmentos do convívio social: mídia, amigos, familiares etc.

⁵ Vale informar que esta expressão “libertação da liberdade” é utilizada por Jorge Larrosa para intitular o terceiro capítulo da sua obra *Nietzsche e a Educação*.

lhe grita: “Sê tu mesmo! Tu não és isto que agora fazes, pensas e desejas”. Toda alma jovem ouve este apelo dia e noite, e estremece; pois ela pressente a medida de felicidade que lhe é destinada de toda a eternidade, quando pensa na sua verdadeira emancipação: felicidade à qual de nenhum modo alcançará de maneira duradoura, enquanto permanecer nas cadeias da opinião corrente e do medo. E como pode ser desesperada e desprovida de sentido a vida sem esta libertação! (NIETZSCHE, 2003a, p. 139).

Por meio da análise de tal passagem, é possível inferir que os pensamentos, as convicções que influenciam, definem as ações, escolhas, modo de viver dos indivíduos, na maioria das vezes, não são propriamente suas, são frutos de uma “miscelânea de opiniões e sentenças” que lhe são socialmente inseridas, e isso talvez desde o tempo em que ele nem tinha ainda uma consciência, por isso ele as aceita e segue como se fossem realmente suas.

E o processo de libertação consiste na identificação e abandono dessas convicções, crenças e opiniões forjadas e incutidas socialmente. É justamente por esse motivo que a libertação é condição para a autonomia, pois, se a autonomia é entendida como uma capacidade para a construção de novos valores, antes dessa construção, dessa reelaboração é preciso pôr em dúvida, avaliar e, quando necessário, negar, descartar os valores, os ídolos consagrados atualmente, livrar-se de seus dogmatismos.

Então, pode-se sustentar que a educação nietzschiana representa também uma passagem, um caminho que vai do indivíduo domesticado, massificado (animal de rebanho), passando pela fase de desconstrução, destruição das correntes, dos valores que o tornaram medíocre (ações que correspondem ao processo de libertação), gerando, por fim, um indivíduo superior capaz de promover a construção, a elaboração de novos ideais, valores (apresentando agora a autêntica autonomia). É possível fazer uma analogia entre esse rito de passagem e transfiguração do educando e a metáfora empregada por Nietzsche ao tratar sobre o discurso das três metamorfoses do espírito, presente na obra *Assim Falava Zarathustra*. Neste discurso, o filósofo alemão escreve sobre como o espírito se transforma em camelo, e o camelo em leão, e, por fim, o leão em criança. As características que compõem cada espírito e suas transformações podem ser resumidas da seguinte forma:

[...] o camelo é um animal gregário, domesticado, escravizado, servil e de carga, um animal que diz sim a tudo o que se lhe impõe e que encontra sua felicidade em cumprir com o seu dever. O leão, por sua

vez, é o espírito crítico, rebelde. O espírito se transforma em leão porque “pretende conquistar a liberdade” [...]. O leão representa o movimento heroico do “fazer-se livre” [...]. Por isso, define-se por oposição e só pode viver da confrontação, da luta, da destruição. A criança, por último, é esquecimento, inocência, jogo, afirmação, criação, abertura, possibilidade, início (LARROSA, 2002, p. 110).

O leão é a libertação das “amarras” que dominavam o camelo, o leão é o libertador, mas não o criador, pois: “criar valores novos, nem mesmo o leão o pode; mas a liberdade para a criação nova, isso pode o poder do leão” (NIETZSCHE, 2009, p. 41 - 42). A tarefa de construção dos novos valores é tarefa da criança, pois ela apresenta a “[...] inocência, novo começar, roda que gira sobre si mesma, primeiro movimento, santa afirmação” (NIETZSCHE, 2009, p. 42).

De fato, essas três metamorfoses parecem ser o percurso do educando no processo educacional nietzschiano. O *camelo* representaria o homem formado nas instituições de ensino alemãs criticadas pelo referido filósofo, o indivíduo de rebanho, medíocre, corrente, movido e controlado por suas necessidades econômicas. O leão é o processo de libertação das amarras, dos valores que procuram domar, domesticar o homem, mas não é capaz de gerar novos valores, isso só a criança pode fazer. E a criança representa a fase de construção, criação, descoberta dos novos valores, ela representa a inocência, a pureza, características que fazem dela o ser capaz de promover a autêntica autonomia.

Portanto, é possível afirmar que a libertação representa a crítica dos costumes, dos dogmas e dos valores existentes, o ataque à mentalidade utilitarista que norteia as relações sociais, é um combate contra a visão e os princípios dominantes. Dessa forma, a libertação é condição para a autonomia, pois para descobrir e formular novos valores, novas visões de mundo, novos quadros de princípios, antes é necessário pôr em xeque, avaliar, desprender-se, largar os atuais. Pode-se afirmar que estes são os principais objetivos da educação nietzschiana: possibilitar a libertação, desenvolver a autonomia e promover a elevação cultural. Mas, qual é o conceito de cultura apresentado por Nietzsche em seus primeiros escritos? Tal ponto será abordado nos parágrafos que se seguem.

3. Cultura: acepção nietzschiana

O termo “cultura” foi, ao longo da história, empregado com diversas significações. Dessa forma, faz-se necessário o esclarecimento

acerca da compreensão que Nietzsche parece empregar ao evocar tal termo. E para melhor compreender o conceito de cultura utilizado por Nietzsche, parece ser imprescindível esclarecer a distinção entre *Kultur* (cultura) e *Zivilisation* (civilização), no que diz respeito à separação operada pelo pensamento alemão. Essa distinção será exposta a seguir.

No século XVIII, por obra da filosofia iluminista, a cultura passa a ser empregada como o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, recebe agora o sentido de civilização. Ou seja, a partir do Iluminismo, a cultura é empregada quase como um sinônimo de civilização, na verdade, ela representa “[...] o padrão ou o critério que mede o grau de civilização de uma sociedade. Assim, a cultura passa a ser encarada como um conjunto de práticas: artes, ciências, técnicas, filosofias, os ofícios” (CHAUÍ, 2008, p. 55). No entanto, para os alemães, cultura e civilização, na realidade, são elementos distintos, e, de certa forma, até opostos.

A ideia de civilização é bem mais abrangente do que a noção de cultura. O termo civilização pode englobar as mais diversas manifestações, atividades humanas: os costumes, as boas maneiras, o desenvolvimento tecnológico, científico, as ideias religiosas, características concernentes à organização e construção de habitações, fatores que se remetem à culinária etc. Assim, “rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma ‘civilizada’ ou ‘incivilizada’. Daí ser sempre difícil sumariar em algumas palavras tudo o que se pode descrever como civilização” (ELIAS, 1994, p. 23).

Diferentemente do que acontece com a ideia de *Zivilisation* (civilização), a noção de *Kultur* (cultura), em sua concepção alemã, sugere uma divisão, ou melhor, uma separação: de um lado estão as produções, as ações de ordem artística, intelectual e religiosa; e, do outro, os fatos econômicos, políticos e sociais. Ou seja, a grande diferença entre o conceito de *Kultur* e o de *Zivilisation* é que este último abarca vários elementos, pode se referir a costumes, maneiras de se vestir, de comer, fatos sociais, políticos, econômicos etc.; já o primeiro, “alude basicamente a fatos intelectuais, artísticos e religiosos” (ELIAS, 1994, p. 24). Ocorre, portanto, que o conceito de *Kultur* indica produções humanas: “obras de arte, livros, sistemas religiosos ou filosóficos, nos quais se expressa a individualidade de um povo” (ELIAS, 1994, p. 24).

E é exatamente este significado mais limitado, mais restrito que parece ser evocado por Nietzsche em sua acepção de cultura, pois na *Segunda Consideração Intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*, publicada em 1873, ele define cultura como: “[...] unidade de estilo artístico em todas as manifestações vitais de um povo” (NIETZSCHE, 2003b, p.

35). De acordo com tal concepção, cultura e povo parecem ser encarados como algo único, no sentido de que cada povo, cada nação tem capacidade para dispor de uma cultura que lhe é própria, que expressa manifestações únicas, autênticas. Afirma-se aqui que Nietzsche entendia que toda nação “deveria” ou “poderia” ter uma identidade cultural peculiar, no entanto, nem todos os povos de fato tinham uma cultura autêntica, inclusive, uma das críticas de Nietzsche é que a Alemanha não mais possui uma cultura própria: “na Alemanha até a simples ideia de cultura foi perdida” (NIETZSCHE, 2008a, p. 18).

O mesmo ressalta ainda que cultura e instrução são coisas distintas, a erudição e o acúmulo de informações não podem ser apontados como sinônimos de cultura, pois, para ele: “[...] o fato de saber muito não é nem um instrumento necessário nem um sinal de cultura e [...] concorda perfeitamente com seu contrário, a barbárie, ou seja, com a ausência de estilo ou a mistura caótica de todos os estilos” (NIETZSCHE, 2008a, p. 18). A cultura, para tal filósofo, só pode ser construída, desenvolvida pelo estilo, pela unidade, pela criação e experimentação, por isso a cultura autêntica, superior, nobre, não pode se resumir à memorização e reprodução de saberes, e sim é algo a ser criado, experimentado, vivenciado.

O objetivo do empreendimento educacional pensado por tal filósofo é promover a elevação cultural e favorecer o surgimento de seres únicos, autênticos. Sua concepção de educação não visa padronizar, uniformizar, antes ela pretende promover o afloramento das forças individuais, das singularidades, almeja ceder a cada um o “dom de ser si mesmo”, é uma educação que busca garantir com que o educando venha a “tornar-se o que se é”. Mas, o que significa tal expressão? Em que medida se pode afirmar que “tornar-se o que se é” e “transformação” são sinônimos? Tais questões serão o tema das próximas explicações.

4. Tornar-se o que se é: educação como transformação

A educação nietzschiana não é voltada para uma formação, mas sim *prima* pela transformação. Ou seja, seu intento não seria modelar os homens, agindo como uma espécie de fôrma que, na verdade, acaba aniquilando as individualidades e originando homens iguais, comuns, ele não visa padronizar, nivelar, uniformizar. Ao contrário, a pedagogia de Nietzsche está mais voltada para a tarefa de potencializar a ação, a originalidade, a criação, despertar, fazer eclodir e explodir as forças e características mais singulares.

Assim, pode-se afirmar que o intento da proposta educacional nietzschiana é possibilitar a transformação, ou seja, uma formação que transcende qualquer tentativa de imposição e adequação a um modelo igualitário, medíocre, comum, massificador. A intenção aqui é possibilitar com que o indivíduo possa “tornar-se o que se é”. E isso não é uma tarefa fácil, pois, como bem se adverte: “Para ‘chegar a ser o que se é’ há que combater o que já se é” (LARROSA, 2002, p. 61).

Dessa forma, o “tornar-se o que se é” passa por um processo de investigação, reavaliação, desconstrução e reconstrução de valores, pensamentos etc., ou seja, é uma libertação e uma perene transformação. O “tornar-se o que se é” é um processo permanente, incessante, é uma tarefa contínua, uma transformação constante. Este processo não teria um ponto final, um marco de chegada, ele representa uma eterna construção de si.

É nesse sentido que “tornar-se o que se é” é apontado como uma constante transformação, porque este “tornar-se” representa um caminhar perene, um trajeto, um movimento interminável e por isso é uma transformação, porque não há uma formação fixa, definida, acabada, não há como assumir uma forma única, pois ela é constantemente construída, criada, reinventada, uma vez que o:

[...] tornar-se quem se é não significa *formar-se*, mas *transformar-se*, isto é: ser, a cada momento, aquele que nos tornamos. [...] Tornar-se aquele que se é não equivale a manifestar uma essência, atualizar uma potência (o que conduziria a um sujeito uno e idêntico), mas ser, a cada momento, aquele que nos tornamos; se a formação conduz à identidade, o segundo abre-se para a diferenciação (ROCHA, 2006, p. 277 grifo do autor).

O “tornar-se o que se é”, ou, se preferir, o “chegar a ser o que se é” é um caminhar contínuo. E caso alguém indagasse: onde encontro este caminho? Não seria difícil imaginar a resposta de Nietzsche, que talvez fosse mais ou menos assim: não há um caminho definido, delimitado, traçado, o que há é um caminhar, um movimento, uma busca. E a própria vida é este caminhar, é nela onde as transformações se dão. É na vida, é no viver onde: “[...] alguém se torna (vai se tornando, não cessa de se tornar) quem é” (ROCHA, 2006, p. 270).

Nietzsche, em sua concepção educacional, não se cansa de ressaltar a importância, o papel do mestre enquanto modelo e guia para o aluno. Nesse sentido, para torna-se quem se é, o aluno novamente pode se valer

do mestre como inspiração. No entanto, cada um precisa encontrar o seu próprio caminho. Afinal, o citado filósofo assevera que:

Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu. Certamente, existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não perguntes nada, debes seguir este caminho (NIETZSCHE, 2003a, p. 140 - 141).

Com isso, se percebe que a educação nietzschiana, enquanto abertura para o “tornar-se o que se é”, é um caminho único, peculiar, e cada discente tem o seu. Porém, esta transformação não é, de maneira alguma, um percurso isolado, ela se dá na articulação com a natureza, com as coisas, com a experiência da alteridade: “[...] isso significa que o homem se constitui no tempo, pelo encontro com outros efeitos, pela ação das circunstâncias que vêm ao seu encontro” (ROCHA, 2006, p. 270).

Então o percurso que conduz alguém a “tornar-se quem se é” não corresponde apenas a um autoconhecimento, não remete a uma busca interior, mas se dá também como uma espécie de abertura em direção ao exterior (GIACIOIA JR., 2004, p. 203). E este processo não conduz a um ponto de chegada, será sempre um projeto inacabado, porque está sendo construído e reconstruído a cada dia, a todo instante. É um processo ininterrupto, infundável, sempre inconcluso.

Portanto, o “tornar-se o que se é” não pretende conduzir a uma “identidade” fixa, e muito menos deseja a padronização, o nivelamento, ao contrário, este processo educativo, diferentemente da pseudoeducação moderna atacada por Nietzsche, abre espaço para a singularidade, a diferenciação. O “tornar-se quem se é” representa um sinônimo de transformação, que é um movimento constante, um devir, um vir-a-ser, um inventar-se, criar-se, recriar-se incessantemente.

A educação mediada pelo professor, pelo mestre nobre deve então despertar as forças singulares e criativas do indivíduo, do homem para que ele possa “chegar a ser o que se é”. Assim, mestre e discípulo:

[...] constituiriam uma ‘aristocracia intelectual’, rigorosamente selecionada, capaz de dirigir os destinos do seu povo, criando para ele novos valores, fazendo dele uma *‘humanidade integral’* e mostrando

a ele que o homem é uma obra de arte que a própria natureza determina, e que a indústria, o Estado e uma especialidade intelectual podem fazer degenerar (SOBRINHO, 2003, p. 36 grifo do autor).

O projeto educacional pensado por Nietzsche visa justamente possibilitar o desabrochar desta “aristocracia intelectual”, desta classe de artistas, filósofos, pensadores superiores, autênticos, nobres. Como já ficou evidente, na concepção do jovem professor Nietzsche, o aprendizado ofertado pela educação deve ter relação, ligação, influência direta na vida, no modo de pensar e de agir do estudante. A formação (que deve ser uma transformação constante), ao invés de visar à padronização, à massificação dos discentes, deve desenvolver suas forças criativas, reflexivas, potencializar seus “talentos” individuais, singulares. Pode-se dizer que a educação nietzschiana tem duas metas principais: possibilitar o surgimento do homem superior, e garantir a promoção, a criação, o desenvolvimento da cultura elevada.

Para tanto, a tarefa educativa não pode ser resumida à mera transmissão de conteúdos, e seu objetivo está longe de ser a acumulação, repetição ou memorização de conhecimentos ou saberes fixos, engessados, pois:

[...] a *Erziehung* [educação], para o filósofo alemão, não deve ser confundida com habilidades técnico-científicas de resolução de problemas, com o conhecimento enciclopédico dos livros, [...] com a Filosofia que repete o pensamento de outros, com saberes não criativos. A educação deve ser um processo contínuo de transformação, diríamos até de superação, da cultura vigente (FREZZATTI JR., 2008, p. 43).

A constante recriação, reconstrução, superação de si possibilitaria a elevação cultural. Toda a proposta educacional de Nietzsche está pautada neste objetivo: garantir o advento do indivíduo apto a produzir e propagar a cultura superior. Mas são poucos os indivíduos aptos a tal tarefa, e isso o leva a declarar que: “[...] não é a cultura da massa que deve ser a nossa finalidade, mas a cultura de indivíduos selecionados, munidos das armas necessárias para a realização das grandes obras que ficarão” (NIETZSCHE, 2003c, p. 90). É nesse sentido que se pode afirmar que a educação nietzschiana não visa uma democratização do ensino para a cultura superior, antes sua proposta aponta para uma aristocracia educacional, pois é possível dizer que, para tal filósofo: “[...] o povo provocava a queda da cultura e não sua elevação, pois suas necessidades seriam elementares, grosseiras e

estreitas. Em suma, um propósito nobre seria incompreensível para as massas” (FREZZATTI JR., 2008, p. 40).

Portanto, pode-se concluir que a educação nietzschiana não é destinada à massa. Seu sistema de ensino aponta para uma educação da exceção, dos poucos, dos seletos, pois nem todos os homens estão aptos a alcançar a elevação cultural. Ele parece indicar que a competência para tal tarefa tem origem metafísica, uma vez que “[...] para alcançar realmente a cultura, a própria natureza não destinou senão um número infinitamente restrito de homens” (NIETZSCHE, 2003c, p.88). Assim, o filósofo alemão apresenta uma teoria educacional elitista, no sentido de que a educação não é voltada para a coletividade, para o povo, para a massa, mas para o nascimento e o aprimoramento de uma espécie de homem superior, ou nobre, que deve se manter afastado dos desígnios do Estado e deve ser independente também com relação à sociedade, ele não está a serviço da nação, e muito menos do estado, sua pátria é a cultura, sua bandeira é o brasão da elevação cultural.

Considerações finais

De posse do que foi apresentado neste trabalho, entende-se que a ideia de educação aristocrata pregada pela proposta educacional de Nietzsche seria simplesmente inconcebível para a educação atual, cuja base está assentada numa noção de democratização do ensino. No entanto, isso não quer dizer que outros aspectos do seu pensamento educacional não possam contribuir para uma reflexão do panorama educativo nacional atual. A educação vigente afirma almejar a geração de um estudante ativo, crítico, reflexivo, autônomo, livre etc., mas, para isso é necessário que se (re) pense sobre a conceituação, a definição, a autenticidade de tais termos, e é essa a contribuição que o filósofo alemão nos oferece ao tratar acerca da autonomia, da libertação e da cultura.

Ele nos leva a pensar, por exemplo, sobre a base da noção de liberdade propagada e aceita atualmente (noção essa que já vinha imperando desde a sua época), a saber, uma liberdade que parece ser pautada em desejos econômicos, “sonhos de consumo”, uma liberdade que conduz o homem a um círculo de compra – dinheiro – trabalho. Esse movimento circulatório nunca chegaria a um fim, pois veja: primeiro nasce (ou é implantada por influência da mídia ou do entorno social) uma necessidade de compra, mas para comprar é preciso ter dinheiro, e para adquirir dinheiro se tem que trabalhar, e quando enfim se chega ao objeto desejado

novamente surge outro “sonho de consumo”, e esse ciclo sempre se renova. Então, essa noção de liberdade é, na realidade, escravizante, pois conduz o homem a esse ciclo incessante. Assim, a liberdade antes deveria consistir no abandono desta falsa ideia de liberdade baseada em fins consumistas, nesse sentido, a liberdade é, acima de tudo, uma “libertação da liberdade”.

A concepção de autonomia também é posta em xeque. Pois ter capacidade para desempenhar sua autonomia não significa simplesmente identificar e aceitar os valores vigentes, é bem mais do que isso. A autonomia consiste em ter capacidade não só para identificar os valores que possam ser adotados, mas, sobretudo, para avaliá-los e, se preciso, abandoná-los e edificar novos valores, sempre suscetíveis a constantes avaliações, uma vez que eles não têm validade universal. Ou seja, essa noção de autonomia define o homem como um ser capaz de criar valores, e não meramente cultuá-los. E seu projeto educacional visa muito mais exaltar a natureza de cada estudante e não os forçar a ter, a assumir características, posturas e pensamentos massificados.

Essas noções de autonomia e libertação remetem diretamente às características do discente, do indivíduo gerado no processo educacional. Pois para que elas sejam justificadas é preciso ter em mente que tipo de estudante deverá brotar das instituições de ensino: os reflexivos, críticos, ativos, criativos, originais, únicos? Ou os conformistas, reprodutores, passivos, massificados, medíocres? O advento dos estudantes daquela primeira espécie só será possível quando o entendimento das noções de autonomia e libertação tiver a conotação próxima da apresentada por Nietzsche, caso contrário, apenas os da segunda espécie irão surgir.

Outra contribuição que o filósofo alemão nos cede diz respeito a sua compreensão acerca do objetivo da educação: o mesmo entende que um sistema de ensino que tenha por fim alcançar desígnios financeiros ou utilitaristas, e se limita à tarefa de preparar para o mercado de trabalho não pode ser chamado de sistema educacional, pois ele é apenas uma forma de instrução e não de educação, pois a educação deve promover a elevação cultural, e a cultura nobre nada tem a ver com qualificação para o trabalho. E de acordo com a concepção pedagógica do citado filósofo, pode-se falar que a maior parte das instituições de ensino brasileiras pode ser considerada um estabelecimento de instrução, mas não uma instituição de educação, uma vez que sua grande preocupação não parece estar voltada para a tarefa de promover o desenvolvimento cultural, seu maior interesse parece estar realmente mais centrado na preparação para o mercado de trabalho.

Todavia, não se quer aqui afirmar que a preparação para o mercado de trabalho não seja uma tarefa importante, tampouco declarar que as

instituições que ofertam essa formação devam ser extintas. O problema que se quer levantar, sob inspiração do pensamento educativo nietzschiano, é precisamente o seguinte: o ensino atual não concorre mais para um processo de aculturação ou alienação cultural do que propriamente para uma valorização ou desenvolvimento de uma cultura nacional, regional ou local? As instituições de educação atuais não poderiam ofertar um ensino que fosse mais voltado para a promoção e aprimoramento cultural? Será que os objetivos educacionais devem continuar a serem direcionados principalmente para essa formação “profissional”?

Esses são alguns dos questionamentos os quais o pensamento de Nietzsche nos conduz, e não é exagero afirmar que eles podem contribuir para uma reflexão acerca do panorama educacional brasileiro atual. No entanto, tais contribuições vieram em forma de questionamentos, afinal, por vezes, as perguntas suscitam bem mais reflexão do que as respostas. Há ainda algumas questões a serem pensadas. Pode-se afirmar que a missão que a grande maioria das instituições de ensino brasileiras assumiu como meta da educação é a formação para o trabalho. Mas, isso é tudo o que se deve almejar de nossa educação? Já não está no momento de uma nova abordagem, uma nova perspectiva educacional?

Para concluir, pode-se afirmar que a educação nietzschiana almeja possibilitar o surgimento de um indivíduo autônomo e livre, um indivíduo que não se resumirá à tarefa de seguir padrões, normas e modelos determinados, pois ele constantemente avalia, cria, recria seus próprios valores, a educação nietzschiana prima pela geração de homens superiores, criadores. O que se pode concluir de tais afirmações é que a teoria educacional nietzschiana é baseada num sistema de ensino cujo objetivo não seria promover uma formação, uma homogeneização, massificação, domesticação dos sujeitos, mas, sim, concorrer para permitir a transformação, o despertar, a explosão das potências, das forças individuais, singulares.

Ou seja, é uma concepção de ensino que visa enaltecer a natureza de cada um, e não padronizá-la, manipulá-la, controlá-la. Sua educação concorre para a promoção da elevação cultural do indivíduo, e a cultura aqui é tratada como um fim, e não como um meio para se alcançar fins lucrativos, econômicos. De acordo com tal filósofo, o bom educador seria então aquele que não educa, não forma, mas, sim, liberta. Libertação, transformação, autonomia são as bases, o fundamento desse modelo educacional, que deve potencializar a ação e a criação, constituindo-se assim num ensino que prima pela constante autossuperação, e não pelo

nivelamento do indivíduo. Como arremate, lança-se aqui uma última questão: nossa educação brasileira atual realmente liberta, ou apenas forma?

Referências

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. In: *Crítica y Emancipación: Revista Latino Americana de Ciências Sociais*. Ano 1, nº 1 (jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008. p.53-76. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>> Acesso em 18/10/2012.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 2003.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. 2ª ed. Tradução de Ruy Jungman; e revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FREZZATTI JR., Wilson Antônio. Educação e Cultura em Nietzsche: o duro caminho para tornar-se o que se é. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (Org.). *Nietzsche: filosofia e educação*. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 39 - 65.

GIACOIA JR., Oswaldo. Sobre o tornar-se o que se é. In SILVA, João Carlos Salles da (Org.). *Schopenhauer e o Idealismo Alemão*. Salvador: Quarteto, 2004. p. 201 - 219.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução e notas de Mário Ferreira dos Santos. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *David Strauss, o sectário e o escritor: primeira consideração intempestiva*. São Paulo: Escala, 2008a.

_____. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador. In: SOBRINHO, Noéli Correia de Melo (Org). *Escritos Sobre Educação: Friedrich Nietzsche*. São Paulo: Loyola, 2003a. p. 138 - 222.

_____. *Segunda Consideração Intempestiva: Da Utilidade e Desvantagem da História para a Vida*. Tradução de Marco Antônio Casanova, revisão Ernani Chaves. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003b.

_____. Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino. In: SOBRINHO, Noéli Correia de Melo (Org). *Escritos Sobre Educação: Friedrich Nietzsche*. São Paulo: Loyola, 2003c. p. 41 - 137.

ROCHA, Silvia Pimenta V. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: BARRENECHEA, M.; PINHEIRO, P.; FEITOSA, C. (Org.). *Nietzsche e os Gregos: arte, memória e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 264 - 281.

SOBRINHO, Noéli Correia de Melo. A pedagogia de Nietzsche (Apresentação). In: _____. *Escritos Sobre Educação: Friedrich Nietzsche*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 7 - 39.