



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL

NILCINÉIA NEVES LONGOBUCO

“CHEGAR A SER O QUE SE É”: A DINÂMICA ENTRE
MEMÓRIA E ESQUECIMENTO NA PROPOSTA
EDUCATIVA DE NIETZSCHE

RIO DE JANEIRO

2013

NILCINÉIA NEVES LONGOBUCO

“CHEGAR A SER O QUE SE É”: A DINÂMICA ENTRE MEMÓRIA E
ESQUECIMENTO NA PROPOSTA EDUCATIVA DE NIETZSCHE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Memória Social. Área de concentração: Memória, subjetividade e criação.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel de Barrenechea

RIO DE JANEIRO

2013

Longobuco, Nilcinéia Neves.

L856 “Chegar a ser o que se é” : a dinâmica entre memória e esquecimento na proposta educativa de Nietzsche / Nilcinéia Neves Longobuco, 2013
102f. ; 30 cm

Orientador: Miguel Angel de Barrenechea.

Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

1. Nietzsche, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. 2. Memória (Filosofia). 3. Esquecimento. 4. Educação – Filosofia. 5. Memória – Aspectos sociais. I. Barrenechea, Miguel Angel de. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós- Graduação em Memória Social. III. Título.

CDD – 302

NILCINÉIA NEVES LONGOBUCO

**“CHEGAR A SER O QUE SE É”: A DINÂMICA ENTRE MEMÓRIA E
ESQUECIMENTO NA PROPOSTA EDUCATIVA DE NIETZSCHE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Memória Social

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Miguel Angel de Barrenechea – Orientador
PPGMS/UNIRIO

Prof^a. Dr^a. Denise Maurano
PPGMS/UNIRIO

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Dias
PPGFIL/UERJ

Para meus pais, Neuza e Paulo.

Para minhas filhas, Laís e Livia.

AGRADECIMENTOS

A Miguel Angel de Barrenechea, meu orientador, pelo incentivo, pela parceria, por sua dedicação na tarefa educativa e pela amizade, fatores importantíssimos na construção deste trabalho.

Às professoras Rosa Maria Dias e Denise Maurano pela participação na banca e pelas importantes contribuições na qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social, pela possibilidade de aprimorar meus estudos.

A meus pais, Neuza e Paulo, por terem investido em minha educação e por acreditarem em minha capacidade de buscar um caminho por mim mesma.

À minha família, principalmente meus irmãos, Ana Paula, Fernando e Carlos Roberto, e minha prima Elisabete pelo apoio incondicional em todos os momentos.

Às minhas filhas, Lívia e Laís, que mesmo tão pequenas, souberam respeitar meus momentos de estudo.

A meu marido, Ronaldo, pela paciência e carinho.

Aos amigos do grupo de estudos, Enock, Adriana, Luís, Nelson, Daniele, Daniel e Mário, pelas belas trocas.

Para ousar ser um “si mesmo”, é preciso antes de mais nada uma tarefa educativa.

(Rosa Dias. **Nietzsche, educador**)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo investigar a relação entre memória e esquecimento na proposta educativa de Friedrich Nietzsche. O filósofo alemão - ancorado no aforismo de Píndaro - estabelece a máxima “chegar a ser o que se é”, princípio primordial de sua proposta educativa. Para Nietzsche, tornar-se quem se é pressupõe um processo educativo: a educação de si; nesta proposta, o filósofo sugere que o homem eduque a si mesmo, harmonizando e hierarquizando forças corporais, em meio das quais está a memória e o esquecimento. Estas faculdades são entendidas como atividades do corpo, ambas com a mesma importância. Nesse sentido, o filósofo critica a tradição metafísico-religiosa que despreza o corpo e coloca o esquecimento em segundo plano em detrimento da memória. Assim como também investe contra a cultura moderna, que de acordo com Nietzsche, vive uma “doença”, algo que afasta o homem moderno de expressar sua singularidade. Segundo o filósofo alemão, a educação institucional deveria estimular a educação de si, o cultivo da singularidade, porém o que se vê, na modernidade, é o empenho em moldar comportamentos, tornar o homem cada vez mais gregário e passivo. Como forma de se contrapor essa tendência e alertar para a necessidade de se moderar o excesso de conhecimento histórico – o que pressupõe um excesso de memorização, tão valorizado na educação e na cultura moderna -, Nietzsche propõe uma luta contra esses valores, defende que o homem busque a superação dos valores decadentes de sua época expressando a sua autenticidade. O caminho para “tornar-se quem se é” só pode ser trilhado por um processo educativo, no qual Nietzsche enfatiza o esquecimento como uma força plástica modeladora, capaz de moderar o excesso de memória, dando abertura ao novo, num permanente processo de criação: o homem memorioso dá lugar ao homem criativo, numa constante dinâmica entre o lembrar e o esquecer.

PALAVRAS-CHAVE: Memória. Esquecimento. Educação de si. Nietzsche.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the relationship between memory and forgetting in educational proposal of Friedrich Nietzsche. The German philosopher - anchored in the aphorism Pindar - sets the maximum "to become what one is" overriding principle of his educational proposal. For Nietzsche, become who you are requires an educational process: education itself; this proposal, the philosopher suggests that men educate yourself, harmonizing body and forces a hierarchy, which is in the midst of memory and forgetting. These colleges are understood as activities of the body, both with the same importance. In this sense, the philosopher criticizes the metaphysical-religious tradition who despises the body and puts the wayside in the background at the expense of memory. As well as lunges modern culture, which according to Nietzsche, lives a "disease", which removes the modern man to express your uniqueness. According to the German philosopher, institutional education should foster education itself, the cultivation of the singularity, but what you see in modernity's commitment to shaping behaviors, making man increasingly gregarious and liabilities. In order to counter this trend and alert to the need to moderate the excess of historical knowledge - which implies an excess of memorization, so valued in education and modern culture - Nietzsche proposes a struggle against these values, argues that the Man seeks to overcome the declining values of their time expressing their authenticity. The way to "become who you are" can only be followed by an educational process in which Nietzsche emphasizes the wayside as a force shaping plastic, able to moderate the excess memory, giving the new opening, in a permanent process of creating: memorious man gives way to creative man, a constant dynamic between remembering and forgetting.

KEYWORDS: Memory. Oblivion. Education itself. Nietzsche.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	3
2 NIETZSCHE E A MEMÓRIA SOCIAL	8
2.1 UM FILÓSOFO INTEMPESTIVO	8
2.2 MEMÓRIA, INDIVÍDUO E SOCIEDADE: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MEMÓRIA	13
2.2.1 A memória mítica dos gregos	14
2.2.2 O surgimento da memória na perspectiva nietzschiana	19
2.2.2.1 Consciência, má consciência e a vida gregária	22
2.2.2.2 Atividade e reatividade: a questão do ressentimento	25
2.3 NIETZSCHE E UM NOVO OLHAR SOBRE O HOMEM	28
2.3.1 A retomada de uma visão trágica e imanente.....	32
3 EDUCAÇÃO E A CRÍTICA NIETZSCHIANA AO EXCESSO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO	34
3.1 A RELAÇÃO MEMÓRIA-ESQUECIMENTO NA <i>SEGUNDA CONSIDERAÇÃO INTEMPESTIVA</i>	35
3.1.1 O passado como fonte do presente.....	38
3.1.2 A crítica ao historicismo.....	40
3.2 EDUCAÇÃO E MEMÓRIA.....	44
3.2.1 A educação na universidade alemã do século XIX.....	45
3.2.2 Expansão e redução da cultura.....	51
3.2.3 A formação do homem erudito.....	57
4 OS DESAFIOS PARA “CHEGAR AO QUE SE É”: A BUSCA PELA SINGULARIDADE E DE UMA EDUCAÇÃO DA DIFERENÇA	61

4.1 O MODELO SCHOPENHAUERIANO.....	61
4.1.1 Schopenhauer como filósofo-educador.....	61
4.1.2 O filósofo-educador como médico da civilização.....	65
4.2 O CONHECIMENTO DE SI: COMO “CHEGAR A SER O QUE SE É”?.....	67
4.2.1 Como lutar contra o seu tempo?.....	67
4.2.2 A luta contra si próprio e a busca pela singularidade.....	70
4.3 AÇÃO, FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO E O AVANÇO DA CULTURA.....	72
4.3.1 A formação do homem superior: presente de ação e futuro de transformação.....	73
4.4 ENTRE MEMÓRIA E ESQUECIMENTO: A IMITAÇÃO CRIATIVA E A ABERTURA PARA O NOVO.....	77
4.4.1 Memória, imitação e criação.....	78
4.4.2 O esquecimento e a atividade criadora.....	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	89

1 INTRODUÇÃO

O objetivo dessa dissertação é discutir a relação entre memória e esquecimento na abordagem filosófica de Friedrich Nietzsche sobre a educação de si. Ao tratarmos a questão de como o homem *se torna o que se é* – máxima primordial da concepção educativa nietzschiana, ancorada no aforismo de Píndaro – e ao analisarmos os caminhos que ele necessita percorrer para desenvolver suas forças individuais, a sua singularidade, veremos a presença da memória e do esquecimento imbricados nesse processo. A realização mais profunda do homem, na arte da auto-educação – de “chegar a ser o que se é” – é necessária a dosagem entre memória e esquecimento. Assim, nessa dissertação visamos esclarecer a importância desse processo de lembrar-esquecer na arte de “chegar a ser o que se é”. Agora, no intuito de introduzirmos essa questão nodal da nossa reflexão, vejamos o conceito de singularidade nietzschiano, relevante para a compreensão do processo de auto-educação. Para Nietzsche cada homem é único e autêntico, como afirma numa passagem da *Terceira Consideração Intempestiva*:

No fundo, todo homem sabe muito bem que não se vive no mundo senão uma vez, na condição de único [*als ein Unicum*], e que nenhum acaso, por mais estranho que seja, combinará pela segunda vez uma multiplicidade tão diversa neste todo único que se é (...).¹

Ao buscar tornar-se ser aquilo que verdadeiramente é, o homem abre a possibilidade de romper com uma cultura decadente e infecunda, tornando-se, assim, produtor de vida e cultura. A proposta da educação de si, desenvolvida pelo filósofo, perpassa pela perspectiva da luta contra seu tempo e contra si mesmo, como forma de se chegar à realização do que é próprio de cada um. Veremos, em nossa análise, como essa proposta, de educar-se a si mesmo, se vincula à questão da memória e do esquecimento.

Scarlett Marton², assim como outros comentadores, divide a obra de Nietzsche em três fases: a primeira que vai de 1870 a 1876; a segunda, de 1876 a 1882 e a terceira, de 1882 a 1888. A nossa análise parte de um livro da terceira fase, *A genealogia da moral*, um dos poucos textos sistemáticos de Nietzsche, com o intuito de iniciarmos a nossa discussão sobre a memória e o esquecimento. É importante a utilização desse livro, já que nele se encontra desenvolvida, de forma mais sistemática, a hipótese

¹ NIETZSCHE. *Schopenhauer como educador*. In: _____. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, p. 161.

² Cf. MARTON, Scarlett. **Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1990, introdução.

nietzschiana do surgimento da memória, que para o filósofo, já nasceu imbricada no seio de relações sociais. Adotamos como foco principal de análise, em nosso trabalho, a *Segunda* e a *Terceira consideração intempestiva - Da utilidade e desvantagem da história para a vida* e *Schopenhauer como educador* - ambos os textos pertencem à primeira fase da obra nietzschiana, na qual, sob a influência de Wagner e Schopenhauer, se volta a questionar o destino da arte e da cultura no mundo moderno. Pautamos nossa análise privilegiando os textos dessa fase, etapa em que o filósofo outorga uma maior importância à questão da educação. Nietzsche realizou uma obra basicamente constituída de aforismos, poemas e fragmentos, por isso também utilizaremos outros textos do autor que nos auxiliem no equacionamento da problemática levantada nesta dissertação, isto é, que nos sirvam para o esclarecimento das ideias ou conceitos principais do filósofo alemão articulados com as questões fulcrais que estão sendo analisadas: memória, esquecimento, educação de si.

No primeiro capítulo dessa dissertação, nos propomos analisar a relação entre memória e esquecimento, refletindo sobre as implicações desses dois conceitos no campo discursivo da Memória Social, na qual Nietzsche se insere como um dos teóricos mais significativos. Inicialmente, abordamos como o autor marca sua época com uma filosofia de caráter intempestivo, realizando uma profunda crítica da modernidade. Logo após, nossa análise se volta para a interpretação mítica dos gregos sobre *Mnemosyne*, a deusa da memória e do esquecimento, buscando esclarecer o percurso de construção da memória desde os gregos arcaicos até Nietzsche. Para isso, abordamos a análise de Jean Pierre Vernant para refletirmos sobre o conceito de memória sustentado pelos gregos. Posteriormente, centramos o nosso estudo na teoria de Nietzsche, refletindo sobre a *Genealogia da moral*, especificamente a Segunda Dissertação – “*Culpa*”, “*má consciência*” e *coisas afins*. Seguindo a ótica do pensador alemão, iremos esclarecer a gênese da memória e do esquecimento no “bicho-homem”.

Nietzsche interpreta o esquecimento como uma força ativa em oposição ao ressentimento, processo de caráter reativo³. O ressentimento liga-se a um excesso de memorização, um constante re-sentir e, por isso, não moveria o homem à ação, já que promove a interiorização e não a exteriorização das suas forças existentes. Memória e esquecimento, na visão do filósofo, não constituem conceitos opostos, nem há

³No primeiro capítulo abordaremos essa questão mais detalhadamente.

prevalência de um sobre o outro, mas isso evidencia uma dinâmica que nasce na relação social: dinâmica que oscila entre o lembrar e o esquecer. Nietzsche, ao discutir a relação entre memória e esquecimento, na *Genealogia da moral*, utiliza o método genealógico para avançar nessa discussão, levantando uma hipótese ligada aos valores morais, consolidados e cristalizados como verdades no meio social. Em sua análise, o filósofo desenvolve uma crítica a tais valores, questionando os ideais estabelecidos em sua época, portanto, faz-se necessário, neste trabalho, evidenciar tal crítica e a visão diferenciada do filósofo sobre a origem e vigência desses valores. Desta forma, abordamos a concepção de homem na interpretação de Nietzsche, assim como sua perspectiva acerca de uma vida afirmativa em contraposição à vida declinante que ele denuncia como sintoma da época moderna.

No segundo capítulo, focalizamos a *Segunda consideração intempestiva - Da utilidade e desvantagem da história para a vida* para repensarmos as questões da memória e do esquecimento. Nesse livro, Nietzsche faz um diagnóstico da modernidade e critica o excesso de conhecimento histórico imperante na educação e na cultura alemã do século XIX. Nesse capítulo, a metodologia adotada é aprofundar essa crítica, discutindo como ela se desenvolve na análise nietzschiana, tratando especificamente do ensino na universidade alemã daquela época. No ensino universitário há um apelo pela memorização, pelo excesso de saber, sem a preocupação de valorizar a vida do homem e muito menos de promover o desenvolvimento de suas capacidades singulares. Essa tendência leva os indivíduos ao simples acúmulo de conhecimentos, num visível movimento de busca pela quantidade de conhecimentos e não pela qualidade dos mesmos, afastando-os, assim, do desenvolvimento de suas potencialidades. Trata-se de uma perspectiva que sustenta que tudo vale a pena ser conhecido, mesmo sem contribuir para a vida de forma efetiva. Essa tendência que valoriza o acúmulo irrestrito de conhecimentos, de acordo com o filósofo, reflete a lógica da cultura moderna em que prima uma erudição pedante, abstrata e desvinculada da existência do homem.

Para Nietzsche, os excessos (excesso de história, de ciência, de erudição, de dependência do lucro etc.) praticados pela modernidade estão voltados para interesses de um mercado⁴ e distanciam cada vez mais o homem da vida. O homem moderno,

⁴ No segundo capítulo abordaremos mais detalhadamente esta questão, porém destacamos, nesse momento, uma passagem de *Nietzsche, educador*, de Rosa Dias, que traduz a lógica desse mercado: “Eis o seu raciocínio: quanto mais cultura, maior consumo e, portanto, mais produção, mais lucro e mais felicidade. Os adeptos dessa fórmula definem a cultura como instrumento que permite aos homens acompanhar e satisfazer as necessidades de sua época e um meio para torná-los aptos a

preso a uma cultura⁵, que o autor considera decadente, para libertar-se do peso dessa tendência declinante, precisaria lutar contra o seu tempo: contra a exagerada valorização da ciência, dos interesses econômicos e contra a desvalorização do humano.

No terceiro capítulo, a questão tematizada engloba a reflexão sobre a possibilidade do surgimento de modelos de mestres que sirvam de exemplos a serem seguidos, e que permitam os discentes avançarem no auto-conhecimento e na realização de si. Esses homens deveriam ser capazes de se libertarem do peso de sua época, da erudição enfatizada na educação desses dias, colocando em evidência suas capacidades individuais, suas forças interiores, tornando-se agentes que promovam transformações em seu meio social, impulsionando, assim, o avanço da cultura. Nietzsche ressalta que, para que o homem consiga chegar verdadeiramente a ser o que ele é, seria necessária a presença de um mestre⁶, um *educador*, que o conduza a encontrar o seu próprio caminho.

Na *Terceira consideração intempestiva - Schopenhauer como educador* - encontramos subsídios para embasarmos as questões fulcrais a serem tematizadas nesse capítulo. Nesse livro, Nietzsche considera Arthur Schopenhauer como filósofo-educador, como *docente-filósofo*, outorgando-lhe o elevado status de modelo de mestre. Veremos, nesse capítulo, como este filósofo inspira Nietzsche e leva-o a considerá-lo um exemplo a ser seguido pelo homem que busca “chegar a ser o que se é”. Investigamos a importância desse modelo no processo que levará o homem à singularidade e os caminhos que lhe permitirão atingir aquilo que lhe é mais próprio. Nesse processo de “chegar a ser o que se é” poderemos constatar que não implica em alcançar um ponto final do autoconhecimento, já que, para Nietzsche, a vida é um constante devir, e não é possível chegar a um resultado final, mas só podemos estar em trânsito, em perpétuo caminho de autognose. Assim, aliada a essa questão, abordamos,

ganhar muito dinheiro. Assim, os estabelecimentos de ensino devem ser criados para reproduzir o modelo comum e formar tanto quanto possível homens que circulem mais ou menos como ‘moeda corrente’. Com a ajuda de uma formação geral não muito demorada, pois a rapidez é a alma do negócio, eles devem ser educados de modo a saber exatamente o que exigir da vida e aprender a ter um preço como qualquer outra mercadoria. Assim, para que os homens tenham uma parcela de felicidade na Terra, não se deve permitir que possuam mais cultura do que a necessária ao interesse geral e ao comércio mundial”. (DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 82).

⁵ O conceito de cultura é fundamental na análise nietzschiana da Modernidade e alude ao conjunto de manifestações artísticas de um povo. Aqui só introduzimos a noção que será aprofundada no primeiro capítulo dessa dissertação.

⁶ No terceiro capítulo desenvolveremos a noção de mestre abordada pelo autor.

na parte final do capítulo, a possibilidade da criação do novo, dos caminhos que nos aproximam à afirmação da nossa singularidade. Esse caminho será desvendado com a colaboração do modelo, com o subsídio do mestre-filósofo. Aliás, no processo de autognose e de auto-realização, em que somos guiados pelo mestre, será importante considerar a dinâmica existente entre o lembrar e o esquecer, já que o esquecimento (que implica e não se opõe necessariamente ao lembrar) pode abrir as portas para essa criação, para inaugurar novas possibilidades de vida e de uma cultura autêntica.

2 NIETZSCHE E A MEMÓRIA SOCIAL

Nietzsche é um autor que discute a memória, destacando, em sua análise, a procedência social desta faculdade. Ele desenvolve uma hipótese sobre o surgimento dessa faculdade diferente das desenvolvidas por outros teóricos que abordam a problemática da Memória Social. Neste capítulo, a proposta é refletir sobre a emergência social da memória, partindo de uma discussão em torno do campo teórico da Memória Social e de como o filósofo se insere nela. Teceremos, também, algumas considerações sobre a interpretação da memória nos gregos arcaicos, para pensarmos, na sequência, como é entendida nas perspectivas mítica e metafísica helênicas. Posteriormente, nos deteremos na análise da segunda dissertação da *Genealogia da moral* para discutirmos, conforme a concepção nietzschiana, como a memória foi forjada na sociedade. A análise dos textos utilizados, nesta seção, nos permitirá refletir sobre a memória entendida como fenômeno social e não simplesmente como um processo psicológico individual. Indivíduo e coletividade constituem categorias importantes a serem levadas em conta nessa discussão, uma vez que a integração e inter-relação do indivíduo com seu grupo, num tempo e num espaço determinado, é o que promove transformações no âmbito da memória. Abordamos, na sequência, a questão do indivíduo, dedicando uma seção para tratarmos o problema da subjetividade na ótica de Nietzsche, uma vez que o filósofo apresenta uma perspectiva singular sobre a situação do homem na sua articulação com a memória e com todas as suas forças vitais.

2.1 UM FILÓSOFO INTEMPESTIVO

O valor de um pensamento não está no conhecimento que pode fornecer, mas no modo de vida ou de existência que pode sugerir.⁷

Friedrich Wilhelm Nietzsche nasceu em Roecken, na Saxônia, em 15 de outubro de 1844. Primeiro filho de um pastor luterano, esse filósofo alemão estudou teologia e filologia, porém, em 1865, abandona a teologia e se transfere da Universidade de Bonn para a Universidade de Leipzig. Em 1869, começa a lecionar filologia clássica na

⁷FREZZATTI 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: Ed. Unijuí, 2008, p. 42.

Universidade da Basileia, na Suíça, da qual pede demissão em 1879 e inicia uma vida errante pela Europa.

Nietzsche sempre se preocupou com a educação e com a cultura. Nos anos em que foi professor no Pädagogium e na Universidade da Basileia, se deparou com problemas concretos sobre esses temas, reconhecendo no ensino secundário e superior um sistema educacional que valoriza a formação cientificista e que deixa de lado a formação humanista⁸. O filósofo se preocupa com tais questões e denuncia os “métodos antinaturais” adotados no ensino daquela época e as tendências que minavam a educação e a cultura. Para ele, “não existe cultura sem um projeto educativo, nem educação sem uma cultura que a apóie”⁹, por isso, em sua ótica, cultura e educação são inseparáveis. É importante aludir ao conceito nietzschiano de cultura, já que ela está no centro de suas reflexões sobre educação e também sobre memória. Para o filósofo, a cultura é “a unidade de estilo artístico em todas as manifestações de um povo”¹⁰ e nessas manifestações estão incluídas a educação e a memória.

Em 1871, Nietzsche publica o seu primeiro livro, *O nascimento da tragédia no espírito da música*, dedicado a Wagner, o qual não foi bem recebido no meio acadêmico. A obra é criticada como excessivamente imaginativa e não científica, ela lhe custou a perda da estima do mundo acadêmico e de sua reputação como filósofo. Ele, que até então, era recebido com entusiasmo pelos estudantes, viu, a partir daí, sua sala de aula quase vazia. Apesar disso, Nietzsche continua a sua tarefa de professor, mesmo insatisfeito com os métodos pedagógicos adotados em sua época.

No início de 1872, na Basileia, o filósofo pronuncia cinco conferências - *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* - e, nos últimos meses do mesmo ano, escreve *A filosofia na época trágica dos gregos*, no qual realiza um estudo sobre filósofos pré-platônicos¹¹. Nietzsche encontra nos gregos pré-platônicos o ideal de educação, uma educação pautada nas experiências da vida de cada indivíduo, nela

⁸ Como destaca Rosa Dias, a educação moderna, totalmente voltada para o mercado e a produção, implica numa “conseqüente vulgarização do ensino [que] tinha por objetivo formar homens tanto quanto possível úteis e rentáveis, e não personalidades harmoniosamente amadurecidas e desenvolvidas”. (DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 16).

⁹ Ibidem, p. 17.

¹⁰ NIETZSCHE, F. *David Strauss: el confesional y el escritor*. In: **Consideraciones Intempestivas**. Madrid: Aguilar, 1932, p. 6.

¹¹ Nesse livro exalta o pensamento dos primeiros filósofos gregos: Tales, Anaximandro, Heráclito, Parmênides e Anaxágoras.

pensamento e vida se entrelaçam, diferentemente do que ocorre na cultura moderna - na qual esses aspectos aparecem dissociados.

De 1873 a 1875, o filósofo se dedica a escrever quatro textos polêmicos: *As Considerações intempestivas* (ou *extemporâneas*). Nelas, Nietzsche questiona severamente a cultura da época, classificando-a como decadente, realizando um diagnóstico dos seus *males* e indica um possível *remédio*¹²: uma educação para a cultura e para o surgimento de indivíduos singulares. Na *Primeira consideração intempestiva - David Strauss, o devoto e o escritor*, Nietzsche ataca Strauss, que, na época, era considerado o pensador alemão por excelência, mas, na verdade, visa criticar a cultura alemã como um todo. Já na *Segunda Intempestiva - Da utilidade e desvantagem da história para a vida* - o filósofo denuncia o enfraquecimento da cultura causado pela excessiva valorização da “ciência histórica”¹³. Diferentemente do que ocorrera com a *Primeira intempestiva*, a *Segunda consideração* não foi bem recebida pela comunidade acadêmica e não houve comentários sobre ela na imprensa, a obra não obteve sucesso, sendo totalmente ignorada. Na *Terceira consideração intempestiva, Schopenhauer como educador*¹⁴, Schopenhauer é visto, pelo autor, como modelo de filósofo. Nesse livro, Nietzsche critica os filósofos universitários¹⁵, os eruditos que “empanturrados de saber” se apresentam como homens ressentidos e destaca ainda a importância da filosofia e de seu papel transformador. Na *Quarta consideração intempestiva, Richard Wagner em Bayreuth*, Nietzsche critica os mercenários da arte que a transformaram em mercadoria de luxo. O filósofo revela, impiedosamente, a hipocrisia e o artificialismo que caracterizam a moderna cultura europeia, em todas as suas esferas. Sobre esse ponto, em *Ecce Homo*, quando trata das *Considerações intempestivas*, ele lembra que:

As quatro considerações **extemporâneas** são absolutamente guerreiras. Elas provam que eu não fui nenhum “João Sonhador”, que tenho prazer em desembainhar a espada (...). O **primeiro** ataque (1873) foi contra a formação alemã, para a qual eu descia um olhar de desprezo implacável já naquela época. Sem sentido, sem substância, sem objetivo: apenas “opinião pública”. (...) A **segunda** extemporânea (1874) traz à luz o aspecto perigoso, que corrói e envenena a vida **enferma** por causa dessas roldanas e mecanismos

¹² O termo “remédio” é utilizado como metáfora de uma possível superação do estado de doença – que Nietzsche enxerga na modernidade -, através do qual o homem pode tornar-se “saudável”, afastando-se dos valores decadentes. Sobre esta questão – da saúde e da doença – trataremos no terceiro capítulo.

¹³ No segundo capítulo, abordaremos mais detalhadamente a crítica nietzschiana ao historicismo praticado na cultura moderna.

¹⁴ No terceiro capítulo, utilizaremos esse livro como base de nossa análise e veremos que fatores levaram Nietzsche a ver em Schopenhauer um iniciador da educação de si.

¹⁵ Considerados por Nietzsche apenas como professores de filosofia e não verdadeiros filósofos, como veremos em seções posteriores.

desumanizados, por causa da “impessoalidade” do trabalhador, por causa da falsa economia da “divisão do trabalho”. A **finalidade** se perde, a cultura – o meio, a operação moderna da ciência, se **barbariza**... Nesse ensaio o “sentido histórico”, pelo qual esse século se orgulha, foi reconhecido pela primeira vez como uma doença, como um sinal típico do acaso... Na **terceira** e na **quarta** extemporâneas são erigidas duas imagens do mais duro **egoísmo**, da mais dura **autodisciplina** em oposição a isso, na condição de sinal para um conceito **mais alto** de cultura, para a restauração do conceito “cultura”; essas imagens são tipos extemporâneos, cheios de desprezo soberano contra tudo o que em volta deles se chame “império”, “formação”, “cristianismo”, “Bismarck”, “sucesso” – Schopenhauer e Wagner **ou**, em uma palavra, Nietzsche...¹⁶

A intempestividade é característica destacada na trajetória filosófica de Nietzsche. Podemos dizer que o caráter intempestivo do pensamento nietzschiano marca uma distinção entre sua reflexão e a tradição filosófica ocidental. “É no efetivo exercício de contraposição ao tempo presente que se pode expressar a dimensão inovadora da filosofia e do olhar para uma cultura”¹⁷.

Como sustenta Foucault, Nietzsche, ao lado de Freud e Marx, é um dos pontos de referência e parâmetro da reflexão filosófica na modernidade¹⁸.

Para Nietzsche, criar uma filosofia autêntica pressupõe pensar contra seu tempo, contra a corrente que aprisiona seus contemporâneos e sua época a uma cultura infecunda, artificial. Calomeni, ao discutir o sentido da intempestividade e do trágico em Nietzsche, assinala:

Inatual e intempestivo, Nietzsche se apresenta de diversas formas: ora é psicólogo – “um psicólogo sem igual” (...), como ele próprio afirma, 1888 – de uma cultura medíocre e hipócrita, insciente de seus interesses mais fundos; ora é o genealogista que problematiza o valor da verdade e, de modo amplo, se interroga acerca da origem e do valor dos valores historicamente dominantes no ocidente; ora é o médico de uma cultura doente e enfraquecida, marcada por forças e valores decadentes; ora o discípulo do deus ou do filósofo Dioniso que, ciente do caráter contraditório e ambíguo da existência e em contraposição às amarras da concepção metafísica de ser, quer proclamar a “inocência do devir” para “livrar” a cultura da escravidão a determinadas ilusões que devem ser desmascaradas a duras “golpes de martelo”; ora o filósofo trágico apto a favorecer a reconciliação entre o homem e a existência, anunciando o *eterno retorno* de todas as coisas e convidando o homem ao *amor fati*, a máxima aceitação da vida no que ela tem de precário e infame; enfim, o crítico da cultura que, em favor de si mesma, deve tentar se desfazer de seus modelos e de suas fantasmagorias e *superar-se* a si própria, através da *transvaloração* de todos os seus valores e da observação dos ensinamentos da arte.¹⁹

¹⁶ NIETZSCHE, F. *Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é*. Porto Alegre: L&PM, 2006, p. 89-90.

¹⁷ CALOMENI, Tereza Cristina B. *Intempestividade e trágico em Nietzsche*. In: *Revista O percebejo online*, vol. 3, nº 2, 2011, p. 4.

¹⁸ Cf. FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, Freud e Marx: Theatrum Philosophicum*. São Paulo: Princípio, 1997.

¹⁹ CALOMENI, op. cit., p. 4.

Com essas palavras, a comentarista nos apresenta algumas questões acerca do pensamento desse filósofo que une pensamento e vida, que sustenta um modo próprio de filosofar, muito diverso da tradição racionalista e idealista ocidental. O filósofo alemão, conforme o comentário de Dias, celebra o devir e a fugacidade da existência, a “alegria na busca e na transitoriedade, e que, por isso, não teme ver de diferentes pontos de vista os contrastes que a vida lhe oferece”²⁰.

Intempestivo e extemporâneo, Nietzsche, com a sua filosofia crítica, imoralista e iconoclasta, apresenta-se em sociedade através de um duelo, como ele próprio afirma em *Ecce Homo*: “No fundo eu sempre pratiquei a máxima de Stendhal: ele aconselha a todo mundo fazer sua entrada na sociedade através de um **duelo**. E como eu escolhi meu inimigo! O primeiro livre-pensador alemão!”²¹.

A sua crítica severa e radical, se põe em “contradição” com a época, com seus contemporâneos e com os valores estabelecidos. A partir dessa crítica, Nietzsche cogita a possibilidade da irrupção de uma nova cultura, na qual o homem idealista e decadente, preso às amarras da metafísica e da moral, dê lugar a um tipo de homem afirmativo:

A intempestividade é a chave privilegiada para a abertura de uma compreensão mais pertinente e mais fecunda do que se expõe sob o signo da atualidade e, mais do que isto, é pressuposto da possibilidade de invenção de novas formas de filosofia e de cultura.²²

O pensamento nietzschiano se distancia de seu tempo para compreender melhor o que se passa entre os modernos e, assim, propor uma nova forma de pensar e avaliar, o que não significa estar alheio ao tempo presente. A intempestividade e o “distanciamento” de sua época não implicam em inércia ou pessimismo, pois, para Nietzsche, a vida é um constante devir, um criar e destruir, um processo de demolição e construção. A crítica da filosofia ocidental aponta para um outro tipo de reflexão, que não está pautado em verdades eternas, mas que afirma a vida em sua totalidade, no que ela tem de belo e também de terrível.

Nietzsche não fora compreendido por seus contemporâneos. O pensamento do filósofo destoa das ideias vigentes na modernidade, anda à contracorrente de seu tempo. Como afirma Deleuze, no texto *Pensamento nômade*, “ele é a aurora de uma

²⁰DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 16.

²¹NIETZSCHE, F. **Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é**. Porto Alegre: L&PM, 2006, p. 89-92.

²²CALOMENI, Tereza Cristina B. *Intempestividade e trágico em Nietzsche*. In: **Revista O percebejo online**, vol. 3, nº 2, 2011, p. 5.

contracultura”²³, isto é, ele pensa para além da cultura de sua época, antevendo a necessidade de mudanças radicais. Nietzsche repudia o pensamento dos “filisteus da cultura”²⁴, que, presos à valorização da educação como erudição, à ciência como explicação da realidade, ao “excesso de sentido histórico” e à memória como forma de preservação, não figuram como criadores de vida. Eles são meros repetidores, mantêm o hábito de pensar segundo a ótica dos valores da moral, da metafísica e da religião judaico-cristã.

Nietzsche questiona a cultura moderna - exaltadora da utilidade e do espírito pragmático - ao valorizar a criação e a afirmação da vida como ações essenciais para o homem. Esse filósofo, incompreendido e que, por isso, tornou-se solitário, traz uma perspectiva diferenciada, singular sobre educação, memória e cultura.

2.2 MEMÓRIA, INDIVÍDUO E SOCIEDADE: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MEMÓRIA

Agora é importante, antes de analisar a perspectiva de Nietzsche, apresentar outros teóricos que refletiram sobre a Memória Social para situarmos o pensador alemão no seio das concepções de memória, mostrando posteriormente sua interpretação diferenciada. Inicialmente, então, devemos aludir a Maurice Halbwachs que inaugura, no século XX, as discussões sobre a memória individual e a memória coletiva²⁵, entendendo que a memória surge no seio das relações sociais, algo que se constrói na relação com outros indivíduos. A discussão sobre a interação entre o individual e o coletivo ganha espaço nesse século e o desenvolvimento da noção de Memória Social

²³DELEUZE, Gilles. *Pensamento nômade*. In: MARTON, Scarlett. **Nietzsche hoje?** São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 57.

²⁴Scarlett Marton define assim os “filisteus da cultura” (*bildungsphilister*), em seu livro *Nietzsche: “além de não serem cultos, têm a ilusão de sê-lo. Incapazes de criar, limitam-se a imitar ou consumir. Aliás, a imitação é apenas outra forma de consumo. Fizeram da cultura algo venal, puseram-na à venda, submeteram-na às leis que regem as relações comerciais”* (MARTON, S. **Nietzsche**. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 32). Posteriormente voltaremos a falar desse conceito, utilizado por Nietzsche para denominar os eruditos de sua época.

²⁵Essa discussão inaugurada por Maurice Halbwachs, sobre memória individual e memória coletiva, está presente em seu livro “A memória coletiva”. Discípulo do sociólogo Durkheim, Halbwachs, conforme comenta Santos: “não considerou a memória nem como um atributo da condição humana, nem a partir de seu vínculo com o passado, mas sim como resultado de representações coletivas construídas no presente, que tinham como função manter a sociedade coerente e unida” (SANTOS, Myriam Sepúlveda dos. **Memória coletiva e teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003, p. 21).

propicia a discussão da dicotomia indivíduo/sociedade, o que permitiu consolidar a memória como campo discursivo autônomo. Nietzsche, no século XIX, antecipa essa discussão: a interpretação da memória como processo social, visão que só tomaria força no século posterior.

Há uma grande distância entre a memória como é entendida nos dias de hoje e a maneira como era vista pelos gregos arcaicos. Entre os helenos, a difusão da escrita constitui, sem dúvidas, um divisor de águas na *história da memória*. Na passagem da tradição oral dos antigos gregos à escrita, a forma de conceber o mundo se transforma completamente. O tempo cíclico dos gregos arcaicos, no qual presente e passado coexistem no mesmo mundo, dá lugar ao tempo linear ou histórico, que se caracteriza pela ideia de começo (gênese) e fim (apocalipse) dos tempos.

Nesta seção visamos esclarecer o percurso de construção da memória no campo discursivo da Memória Social. Inicialmente, analisaremos a memória conforme a visão mítica e religiosa dos gregos arcaicos, passando pelos órficos e pitagóricos até abordarmos a teoria de Platão. Logo depois, estudaremos a singular perspectiva de desenvolvimento da memória na ótica nietzschiana. Refletiremos também sobre o esquecimento, tanto na visão dos gregos como na de Nietzsche. Finalmente, apresentaremos a peculiar abordagem nietzschiana sobre a subjetividade e a sua compreensão do homem singular que, dotado de uma força criativa, se faz afirmador da vida em todas as suas instâncias.

2.2.1 A memória mítica dos gregos

Mnemosyne, a deusa da memória e do esquecimento, na mitologia grega representa uma atividade psicológica: a memória. Jean-Pierre Vernant destaca que *Mnemosyne*, inicialmente, se difere dos outros deuses, pois “a memória é uma função muito elaborada que atinge grandes categorias psicológicas, como o tempo e o eu. Ela põe em jogo um conjunto de operações mentais complexas, e o seu domínio sobre elas pressupõe esforço, treinamento e exercício”²⁶. Vernant destaca que os documentos que servem de base aos seus estudos sobre a *história da memória*²⁷ consistem em

²⁶VERNANT, Jean-Pierre. *Aspectos míticos da memória e do tempo*. In: **Mito e pensamento entre os gregos**. São Paulo: EDUSP, 1973, p. 72.

²⁷Ibidem, p.71.

representações religiosas, que divinizam a memória, manifestando uma ampla mitologia da reminiscência na Grécia Arcaica. Nessa civilização de tradição oral (entre os séculos XII e VIII a.C.), a memória ganha lugar de destaque numa época em que a escrita ainda não havia sido difundida.

Mnemosyne, a mãe das *Musas*, inspira o poeta²⁸, que ao ser possuído por suas filhas, torna-se seu intérprete. *Mnemosyne* confere ao poeta uma sabedoria que lhe permite desenvolver a onisciência divinatória, pois ela sabe e canta “tudo o que foi, tudo o que é, tudo o que será”²⁹. O aedo³⁰, através dessa inspiração, transporta-se para épocas passadas, vivencia o passado, mesmo estando no presente. Através da rememoração, promovida pelo aedo, é possível entrar em contato com outro tempo, um tempo original, que não só coexiste com o presente, mas também o fundamenta:

O passado revelado deste modo é muito mais que o antecedente do presente: é a sua fonte. Ascendendo até ele, a rememoração não procura situar os acontecimentos em um quadro temporal, mas atingir o fundo do ser, descobrir o original, a realidade primordial da qual saiu o cosmo e que permite compreender o devir em seu conjunto.³¹

Na tradição poética, conservada de geração em geração, dava-se muita importância aos exercícios mnemotécnicos, ao treinamento da memória, como se observa no exemplo do *catálogo*³². Os *catálogos* possibilitavam a fixação e transmissão de um conjunto de conhecimentos sobre o passado de determinado grupo social. O poeta, possuído pelas *Musas*, torna-se capaz de vivenciar o passado heróico de uma sociedade, entra em contato com um tempo original. Assim, canta a memória da coletividade e não sua própria, como bem exemplifica o *catálogo*. Ao listar dados sociais, que constituem a matéria das narrativas míticas, os *catálogos* promovem a ordenação desse mundo mítico, no qual a busca pelas origens torna o passado fonte do

²⁸ Os poetas da Grécia antiga percorriam o país contando lendas e tradições populares, cantavam epopéias inspirados pela deusa da memória.

²⁹ VERNANT, Jean-Pierre. *Aspectos míticos da memória e do tempo*. In: **Mito e pensamento entre os gregos**. São Paulo: EDUSP, 1973, p. 73.

³⁰ O aedo é sinônimo de poeta na Grécia antiga.

³¹ *Ibidem*, p. 141.

³² Enumeração de nomes (de homens, de regiões, de povos). Le Goff destaca um exemplo desse tipo de catálogo existente no canto II da *Ilíada*: “(...) acham-se, sucessivamente o catálogo dos navios, depois o catálogo dos melhores guerreiros e dos melhores cavalos aqueus e, logo em seguida, o catálogo do exército troiano. ‘O conjunto forma aproximadamente metade do canto II, cerca de quatrocentos versos compostos quase exclusivamente por uma sucessão de nomes próprios, o que supõe um verdadeiro exercício de memória’ (...)” (LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003, p. 432).

presente e não simplesmente seu tempo antecedente. Trata-se de um passado genealógico e não cronológico:

Esta gênese do mundo, cujo decurso narram as Musas, comporta o que vem antes e depois, mas não estende por uma duração homogênea, por um tempo único. Ritmando este passado, não há uma *cronologia*, mas *genealogias*. O tempo está como que incluído nas relações de filiação. Cada geração, cada “raça”, γένος, tem o seu próprio tempo, a sua “idade”, cuja duração, fluxo e mesmo a orientação podem diferir totalmente. O passado estratifica-se em uma sucessão de “raças”. Estas raças formam o “tempo antigo” (...). (...). Em nenhum momento, a volta ao longo tempo nos faz omitir as realidades atuais. É somente em relação ao mundo visível que, ao nos afastarmos do presente, distanciamos-nos; saímos do nosso universo humano, para descobrir, por trás dele, outras regiões do ser, outros níveis cósmicos, normalmente inacessíveis (...). O “passado” é parte integrante do cosmo; explorá-lo é descobrir o que se dissimula nas profundezas do ser. A História que canta Mnemosyne é um deciframento do invisível, uma geografia do sobrenatural.³³

Nessa interpretação de Vernant, a função da memória, para os gregos, não é reconstruir o passado, mas sim criar uma ponte entre dois mundos: o mundo humano e o mundo imortal, entre o passado imemorial e o presente. Em contrapartida à rememoração do passado, encontramos o esquecimento (*Lethe*)³⁴. Nesse sentido, *Mnemosyne* é aquela que faz lembrar e também esquecer:

Esquecimento é pois uma água de morte. Ninguém pode abordar o reino das sombras, sem ter bebido nesta fonte, isto é, sem ter perdido a lembrança e a consciência. Ao contrário, Memória aparece como uma fonte de imortalidade.³⁵

O aedo, além do dom concedido por *Mnemosyne*, também precisa do esquecimento para entrar no mundo do além. Só esquecendo o presente ele pode visitar o passado. Ao entrar em contato com um outro tempo, o aedo é levado a beber de duas fontes: a primeira, *Lethe*, faz com que ele se esqueça da vida humana, livrando-o das angústias e dos sofrimentos da sua existência na terra e a segunda, *Mnemosyne*, que permitirá que ele retenha na memória tudo o que verá no mundo do além.

³³VERNANT, Jean-Pierre. *Aspectos míticos da memória e do tempo*. In: **Mito e pensamento entre os gregos**. São Paulo: EDUSP, 1973, p. 77-78.

³⁴Na mitologia grega havia duas fontes chamadas *Lethe* e *Mnemosyne*: “Ao beber da primeira, esquecia-se tudo da vida humana e, como um morto, entrava no domínio da Noite. Pela água da segunda, (...) devia guardar a memória de tudo o que havia visto e ouvido no outro mundo. (...) não se limitava mais ao conhecimento do momento presente; o contato com o além lhe havia trazido a revelação do passado e do futuro” (Ibidem, p. 79). Portanto, uma fonte que ativava a lembrança e a outra, o esquecimento.

³⁵Ibidem.

Com a transposição de *Mnemosyne* do plano cosmológico ao plano escatológico³⁶, há uma transformação no par mítico Memória-Esquecimento. O esquecimento deixa de ser símbolo de morte e passa a significar retorno à vida, enquanto a Memória deixa de cantar as *origens* para se ligar “à história mítica dos indivíduos, aos avatares das suas encarnações sucessivas”³⁷. Assim, o tempo cíclico vai dando lugar a um tempo linear ou histórico.

Após o auge da concepção olímpica, surgem as interpretações míticas dos órficos e dos pitagóricos³⁸. Para eles, a memória é primordial para o aperfeiçoamento humano, assim, “o exame de consciência diário, praticado de forma obsessiva, minuciosa, permitirá *recordar* todos os fatos e mudar os rumos da conduta”³⁹. Essas seitas acreditavam na transmigração das almas, elas sustentavam a ideia de que a vida se renova ciclicamente após a morte. O homem é apenas um passageiro na terra, já que ele passa por um percurso doloroso e sofrido pelo mundo para pagar sua *dívida* com os deuses. Por isso, o objetivo da vida humana é *retornar*, após um longo processo de purificação e de provações, ao seu lar verdadeiro, o mundo do além:

Nesse processo de transmigração, será preciso que o homem *lembre* dessa culpa, desse pecado inicial, aos efeitos de pagar sua *dívida* com os deuses. O esquecimento implicará em continuar no erro, na culpa, na existência penal vivida na terra. Lembrar, ao contrário, após um longo processo de purificação permitirá *recordar* aquilo que nos condenou a *cair* neste mundo. A lembrança plena do passado permitirá quebrar o ciclo de encarnações e reencarnações. A recordação será, assim, libertadora; a memória salvará da roda dos

³⁶Le Goff define o termo “escatologia” como “doutrina dos fins últimos do indivíduo e da humanidade” e afirma que a escatologia “presente em todas as religiões, das mais diversas formas, pensa o tempo como tendo um fim ou dividi-o em períodos que são outros tantos ciclos, cada um com o seu próprio fim. Este limite do tempo pode ser concebido como retorno às *origens*, à primeira idade, que foi a da felicidade, ou, pelo contrário, como um fim, senão do mundo, pelo menos do mundo tal como é. Desta última maneira, o fim do tempo aparece na escatologia judaico-cristã, no quadro da qual se desenvolvem as tendências milenaristas, combatidas pela *Igreja*, como as formas de *heresia*. É em alguns milenaristas que a ideia utópica se encontra, pela primeira vez, com a ideia de *revolução* social. No mundo moderno existem diversas variantes de escatologia, quer religiosa quer laica; neste último caso, a escatologia associa com freqüência a confiança num progresso da humanidade à ideia de uma viragem da história que porá fim ao caráter atual.” (LE GOFF, Jacques. *Escatologia*. In: **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003, p. 323). Portanto, a passagem do plano cosmológico ao escatológico implica na passagem de um tempo cíclico a um tempo linear ou histórico.

³⁷VERNANT, Jean-Pierre. *Aspetos míticos da memória e do tempo*. In: **Mito e pensamento entre os gregos**. São Paulo: EDUSP, 1973, p. 80.

³⁸“Os órficos constituíam uma seita arcaica que sustentava a possibilidade do homem se libertar da condena do ciclo das encarnações através de rituais purificatórios: dieta, higiene, ascetismo etc. Já os pitagóricos, surgidos no séc. VI a.C. em Sicília, valorizavam tanto os rituais ascéticos como o cultivo de *conhecimentos iniciáticos* que levassem a *lembrar* do mundo inteligível, anterior à vida na Terra.” (BARRENECHEA, Miguel Angel de. *Nietzsche e a genealogia da memória social*. In: GONDAR, Jô e DODEBEI, Vera. **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contracapa, 2005, nota 4, p. 57).

³⁹ *Ibidem*, nota 5.

sofrimentos, da prisão do mundo terrestre que nos fez esquecer a nossa origem divina.⁴⁰

A memória, a rememoração, aparece aqui a serviço da salvação, é preciso lembrar o que fizemos em outras vidas para pagar as nossas dívidas, para redimir nossas culpas. Nessa visão escatológica, *Lethe* representa o esquecimento do mundo e do céu dos que retornam à terra pela reencarnação: “a água do esquecimento não é mais símbolo de morte, mas de retorno à vida, à existência do tempo”⁴¹.

Já em Platão, *Mnemosyne* “interiorizou-se para tornar-se no homem a própria faculdade de conhecer”⁴², é ela que estabelece a comunicação entre o *mundo das ideias* e o *mundo terrestre*. Platão retoma algumas teses místicas dos órficos e pitagóricos, sob uma nova roupagem conceitual. Ele retoma e reelabora a teoria da transmigração das almas, valorizando a memória como meio fundamental para o conhecimento. O conhecimento é compreendido como reminiscência, recordação, desvelamento (retira os véus que nos cegam), é *a-letheia*, não esquecimento das verdades originárias que enxergamos no mundo do além.

O mito de Er, narrado no capítulo X de *A República*, mostra como a atividade filosófica por excelência consiste na tentativa de relembrar, de alcançar a reminiscência de um mundo ideal. Nesse relato, Platão mostra como as almas antes de encarnarem e virem à terra, tendo a possibilidade de escolher um tipo de vida que habitarão no mundo, são obrigadas a beber do rio *Ameles*, do esquecimento, apagando-se toda a memória e somente após beber dessas águas, após esquecimento total do mundo ideal, podem nascer. A missão fundamental das almas, ao chegarem na terra, será lembrar as ideias do outro mundo. O esquecimento as condenaria a repetir o ciclo das encarnações, voltando a nascer e a sofrer novamente, por isso deveriam lutar contra ele, deveriam exercitar a sua memória. Ao lembrarem das ideias do outro mundo, por meio da prática da filosofia, estariam purificadas, *salvas* do ciclo de reencarnações. Assim, para Platão, a memória do além-mundo liberta a alma das vicissitudes do corpo e da terra.

A perspectiva platônica sobre a memória teve grande importância na cultura ocidental, pois determinou uma exagerada valorização da memória. O esquecimento era

⁴⁰BARRENECHEA, Miguel Angel de. *Nietzsche e a genealogia da memória social*. In: GONDAR, Jô e DODEBEI, Vera. **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contracapa, 2005, p.57-58.

⁴¹VERNANT, Jean-Pierre. *Aspectos míticos da memória e do tempo*. In: **Mito e pensamento entre os gregos**. São Paulo: EDUSP, 1973, p. 147.

⁴²DUARTE, Luís Fernando Dias. **A construção social da memória moderna**. In: Boletim do Museu Nacional, n. 48. Rio de Janeiro: UFRJ, 1983, p. 93.

considerado uma *falha*, uma impossibilidade de revisitar o mundo essencial das ideias, que nos impediria o acesso à verdade e, por conseguinte, a libertação da nossa alma. Para Platão, como afirma Barrenechea, a lembrança tem um extraordinário valor cognoscitivo e vital: promove a restituição da verdade, liberta o homem de seus erros, possibilita recuperar uma perdida perfeição⁴³.

Nessas considerações sobre a constituição da memória entre os gregos é possível observar que eles pensam o mundo através da mitologia e a sua concepção de memória, conforme essa ótica, estava ligada, portanto, ao aspecto mítico-religioso, ao sagrado.

2.2.2 O surgimento da memória na perspectiva nietzschiana

(...) por que motivos surgiu a memória, justamente, uma faculdade de antecipação, que prevê, ruma e fica tensa na recordação daquilo que já foi? (...). Só as pressões do mundo externo, os perigos, e a violência levaram à geração de uma faculdade atenta às experiências vividas, aos efeitos de prever o que poderia acontecer posteriormente. Surge, então, um órgão que antecipa esses perigos, que se acautela diante da violência; a memória (...).⁴⁴

Na *Genealogia da moral*, Nietzsche discute as complexas circunstâncias e a situação paradoxal do surgimento da memória. No primeiro parágrafo da *Segunda Dissertação – “Culpa”, “má-consciência” e coisas afins* –, o filósofo já assinala a condição singular do homem que o diferencia dos outros animais e a relação de fatores violentos, sanguinários com essa condição. Tenta esclarecer como, em meio a animais que agem de forma instintiva e automática, surge um animal consciente, capaz de refletir, de fazer promessas, de planejar seus atos, de se comprometer com o futuro, enfim, tenta determinar como surge um animal memorioso: “Criar um animal que pode *fazer promessas* – não é esta a tarefa paradoxal que a natureza se impôs, com relação ao homem? Não é este o verdadeiro problema *do* homem?”⁴⁵.

Jô Gondar destaca que Nietzsche, assim como Bergson e Freud, é um dos autores que enfatizam a dimensão processual da memória. Esses autores interpretam o processo de construção da memória sem valorizar tanto os pontos de partida e de chegada da mesma, concedendo ênfase ao *durante*, ao processo do devir-memória: “é

⁴³ Cf. BARRENECHEA, Miguel Angel de. *Nietzsche e a genealogia da memória social*. In: GONDAR, Jô e DODEBEI, Vera. **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contracapa, 2005, p. 59.

⁴⁴ BARRENECHEA, Miguel Angel. **Nietzsche e o corpo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 104.

⁴⁵ NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, II, 1, p. 43.

no *durante* que se dão os confrontos e as lutas, mas também a criação”⁴⁶. Já Nietzsche, ao investigar a irrupção da memória através do método genealógico, não está preocupado em encontrar uma origem essencial para a emergência da memória, mas mostrar o devir histórico que propiciou o seu surgimento, se afastando de qualquer pretensão metafísica de desvendar uma origem, um início fora do tempo. Para o genealogista, todas as coisas surgem por acaso, no constante jogo do devir, não há uma origem essencial nem fins preestabelecidos na natureza. Num universo em devir, não há momento inaugural ou uma origem essencial em que as coisas poderiam ter sido forjadas, uma espécie de “aurora das auroras”, começo dos começos. Por isso, o filósofo alemão questiona a teleologia presente na metafísica e na religião, que acredita ver fins, objetivos últimos na natureza. Como aponta Foucault, em *Nietzsche, a genealogia e a história*, não existe um momento primordial em que as coisas teriam surgido:

O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da sua origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate. (...) Gosta-se de acreditar que coisas em seu início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou da luz sem sombra da primeira manhã. A origem está sempre antes da queda, antes do corpo, antes do mundo e do tempo: está ao lado dos deuses, e para narrá-la se canta sempre uma teogonia (...). Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua “origem” (...); será, ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos. (...) O genealogista necessita da história para conjurar a quimera da origem (...).⁴⁷

Nietzsche, ao adotar o método genealógico como método de investigação, nos apresenta, na *Genealogia da moral*, uma crítica aos valores morais, questionando o valor desses valores, refletindo sobre as circunstâncias históricas em que emergiram essas avaliações:

(...) uma nova exigência se faz ouvir. Enunciemo-la, esta *nova exigência*: necessitamos de uma *crítica* dos valores morais, *o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão* – para isto é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram (moral como conseqüência, como sintoma, máscara, tartufice, doença, mal-entendido; mas também moral como causa, medicamento, estimulante, inibição, veneno), um conhecimento tal como hoje nunca existiu nem foi desejado.⁴⁸

⁴⁶GONDAR, Jô. *Quatro posições sobre memória social*. In: GONDAR, Jô e DODEBEI, Vera. **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contracapa, 2005, p. 21.

⁴⁷FOUCAULT, M. *Nietzsche, a genealogia e a história*. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996, p. 18-19.

⁴⁸NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, prólogo, 6, p. 11-12.

O filósofo, ao se dedicar a desvendar as condições de aparição da memória, se afasta da tradição idealista, ele considera as interpretações metafísicas e religiosas hipóteses que decorrem das fantasias humanas, que têm o objetivo de esconder a situação limitada, finita, do homem. Nessas interpretações, o fato de o homem ser um animal consciente, capaz de memorizar, determinaria uma pretensa condição privilegiada do homem, evidenciando a superioridade humana na natureza.

A hipótese de surgimento da memória apresentada por Nietzsche, principalmente na *Segunda Dissertação da Genealogia da moral*, diferentemente da abordagem mítico-religiosa sustentada pelos gregos arcaicos, aponta para o fato de que esta faculdade já surge no seio das relações sociais. Em *Genealogia da moral*, o filósofo esboça uma teoria sobre a irrupção da cultura⁴⁹, levantando hipóteses sobre diversos conceitos, oriundos da tradição metafísico-religiosa, que aludem a uma suposta superioridade do homem diante dos outros animais. Nesse livro, as faculdades e os atributos denominados “interiores” do homem são analisados e questionados pelo filósofo. No mesmo intuito, ele questiona e tenta esclarecer uma série de conceitos morais e jurídicos. Uma hipótese relevante, apresentada na *Segunda Dissertação*, é a de que o homem teria desenvolvido os denominados atributos “espirituais” ou “conscientes” - se diferenciando dos outros animais - por meio de métodos bestiais, violentos. Nessa hipótese descarta-se qualquer origem transcendente dessas atividades “internas”, elas são apenas produto da violência, do irracional: “Ah, a razão, a seriedade, o domínio sobre os afetos, toda essa coisa sombria que se chama reflexão, todos esses privilégios e adereços do homem: como foi alto o seu preço! Quanto sangue e quanto horror há no fundo de todas as ‘coisas boas’!”⁵⁰.

O método genealógico, como afirma Foucault ao comentar a interpretação nietzschiana, exige um trabalho minucioso e paciente⁵¹, pois trabalha com hipóteses “cinzas”⁵², meticolosas, documentais. Visa refletir sobre situações concretas, tentando

⁴⁹Cf. Barrenechea, M. Angel de. *Nietzsche: a memória, o esquecimento e a alegria da superfície*. In: FEITOSA, Charles, BARRENECHEA, M. Angel de, PINHEIRO, Paulo. **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj: Unirio, Brasília, DF: Capes, 2006, p. 27.

⁵⁰NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, II, 3, p. 47.

⁵¹Cf. FOUCAULT, M. *Nietzsche, a genealogia, a história*. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996, p. 15.

⁵²As hipóteses *cinzas*, que abordam condições históricas e sociais sobre a emergência dos diversos valores, se opõem às hipóteses *azuis*, ligadas à interpretações metafísico-religiosas, a crença num mundo celestial, ao além-mundo: “Meu desejo, em todo o caso, era dar a um olhar tão agudo e imparcial uma direção melhor, a direção da efetiva *história da moral*, prevenindo-o a tempo contra essas hipóteses inglesas que se perdem *no azul*. Pois é óbvio que uma outra cor deve ser mais

determinar a singularidade dos acontecimentos, e não assinala, portanto, nenhuma finalidade ou origem privilegiada que determine a geração de uma faculdade. Para Nietzsche, o surgimento de um animal consciente e memorioso não se configura como uma necessidade, surge apenas do acaso, do complexo jogo de forças⁵³, de um permanente processo de avanços e retrocessos.

A interpretação nietzschiana sobre a memória demonstra que ela aparece como uma atividade oriunda da coerção social, que visa tornar o homem regular, controlável e previsível. Para o filósofo, portanto, não há hiato entre memória individual e memória coletiva. Toda memória surge numa complexa rede de relações sociais. Assim, foi gravada no “bicho-homem”, nesse homem *naturalmente* esquecido, uma memória, forjada pela dor, pela tortura, por uma necessidade humana de auto-preservação do grupo, de conservação gregária. Nesse sentido, Nietzsche indaga:

(...) Como fazer no bicho-homem uma memória? Como gravar algo indelével nessa inteligência voltada para o instante, meio obtusa, meio leviana, nessa encarnação do esquecimento?” (...) talvez nada exista de mais terrível e inquietante na pré-história do homem do que a sua *mnemotécnica*.⁵⁴

O corpo é *castigado* para se fazer gravar, no homem, uma memória. Nessa tarefa paradoxal, o homem é “retirado” do seu esquecimento pela tortura efetuada no corpo. O instinto gregário promove a crueldade como meio de preservação da espécie humana, criando, assim, regras sociais que precisam ser lembradas constantemente, o homem deve prometer e não esquecer do cumprimento de sua promessa:

Para dispor de tal modo do futuro, o quanto não precisou o homem aprender a distinguir o acontecimento casual do necessário, a pensar de maneira causal, a ver e antecipar a coisa distante como sendo presente, a estabelecer com segurança o fim e os meios para o fim, a calcular, contar, confiar – para isso, quanto não precisou antes tornar-se ele próprio *confiável, constante, necessário*, também para si, na sua própria representação, para poder enfim, como faz quem promete, responder por si *como porvir!*⁵⁵

2.2.2.1 Consciência, má consciência e a vida gregária

importante para o genealogista da moral: *o cinza*, isto é, a coisa documentada, o efetivamente constatável, o realmente havido, numa palavra, a longa, quase indecifrável escrita hieroglífica do passado moral humano!” (NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, prólogo, 7, p. 12).

⁵³Para Nietzsche a vida é um complexo jogo de forças, na qual as forças lutam sempre por mais potência. Assim, podemos depreender que tanto a memória quanto o esquecimento são forças e que estão em constante embate, ora uma prevalece, ora outra. Essa é uma dinâmica existente entre elas e que é própria da vida, segundo a perspectiva nietzschiana.

⁵⁴Ibidem, II, 3, p. 46.

⁵⁵Ibidem, II, 1, p. 44.

Para Nietzsche, não há nada nas condições iniciais do homem que necessite ser guardado, registrado na memória, já que o “bicho-homem” é por natureza um animal que esquece. A memória é criada nesse homem por pressões sociais, pela necessidade gregária de torná-lo previsível, controlável e responsável pelas suas ações. Trabalhando com hipóteses provisórias⁵⁶ - o método genealógico recusa as origens ou *causas-primas* -, o filósofo considera que as hordas humanas tiveram que lembrar consignas coletivas para agir com rapidez diante de perigos iminentes. Assim todos os integrantes das hordas teriam que recordar as ações comuns como forma de se preservarem, se defenderem, de graves situações, de grandes ameaças para o grupo. Possivelmente, alguns integrantes mais fortes e violentos tenham assumido a liderança das hordas. Tais chefes⁵⁷ determinaram as diretrizes de ação para o grupo e controlaram os outros homens, tornando-os previsíveis e responsáveis, lembrando-os de seus deveres para com a comunidade. Numerosas torturas foram implementadas para ativar a lembrança nesse “bicho homem” que era esquecido, a fim de domesticá-lo. Quanto mais esquecido era o homem, mais intensos eram os castigos impingidos nele. A memória surge, então, em meio a sérias pressões coletivas, diante de grandes ameaças para a vida do grupo.

Esse homem, de um tempo longínquo⁵⁸, ao se tornar *responsável*, capaz de prometer, assume um caráter de uniformidade – torna-se previsível - com os seus *iguais*. Guiado pela “moralidade do costume” e preso à “camisa de força social”⁵⁹, o homem torna-se *confiável*. Assim, desenvolve uma memória, que seria a atividade que garante a possibilidade de transformar aquilo que deseja, que quer, a sua vontade, em ato, assumindo uma compromisso pelo futuro, ou seja, age em prol de algo prometido, pré-

⁵⁶“Neste ponto já não posso me furtar a oferecer uma primeira, provisória expressão da minha hipótese sobre a origem da ‘má-consciência’: não é fácil apresentá-la, e ela necessita ser longamente pensada, pesada, ponderada.” (NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, II, 16, p. 67).

⁵⁷Nietzsche, na *Genealogia da moral*, se refere a esses chefes como *as bestas louras*: “(...) algum bando de bestas louras, uma raça de conquistadores e senhores, que, organizada guerreiramente e com força para organizar, sem hesitação lança suas garras terríveis sobre uma população talvez imensamente superior em número, mas ainda informe e nômade. (...) Sua obra consiste em instintivamente criar formas, eles são os mais involuntários e inconsistente artistas (...). Eles não sabem o que é culpa, responsabilidade, consideração (...). *Neles* não nasceu a má consciência (...) mas *sem* eles ela não teria nascido, essa planta hedionda, ela não existiria se, sob o peso dos seus golpes de martelo, da sua violência de artistas, um enorme *quantum* de liberdade não tivesse sido eliminado do mundo (...).” (Ibidem, II, 17, p. 69-70)

⁵⁸Nietzsche, na *Genealogia da moral*, fala de um tempo remoto, longínquo, mas sem determinar precisamente a época.

⁵⁹Cf. *Genealogia da Moral*, II, 2, p. 44.

determinado, estabelecido na relação com o seu grupo⁶⁰. Vejamos como Nietzsche sustenta essa emergência da memória estabelecendo relações semelhantes às existentes entre credor-devedor. Que garantia tem o credor que a promessa será cumprida? Se a vida é um constante devir, como prometer o que não se tem certeza de que irá acontecer? Lutando contra o destino? Não! A tortura é adotada como meio de exigir do devedor que a promessa seja cumprida, utiliza-se o artifício da mnemotécnica: “Grava-se algo a fogo, para que fique na memória: apenas o que não cessa de *causar dor* fica na memória”⁶¹.

Ao prometer e assumir essa responsabilidade com aquele que atua como credor, “a fim de viver os benefícios da sociedade”⁶², o homem torna-se memorioso, pois precisa lembrar continuamente da promessa para empenhar-se em cumpri-la. Ao fazer promessas, esse “bicho-homem”, coloca em segundo plano o esquecimento, que se caracteriza como força inibidora, como *assimilação psíquica*⁶³, ou seja, conforme Nietzsche, uma espécie de *digestão* do aparelho consciente:

Esquecer não é uma simples *vis inertiae* [força inercial], como crêem os superficiais, mas uma força inibidora ativa, positiva no mais rigoroso sentido, graças à qual o que é por nós experimentado, vivenciado, em nós acolhido, não penetra mais em nossa consciência, no estado de digestão (ao qual poderíamos chamar “assimilação psíquica”).⁶⁴

A promessa se desenvolve, assim, a partir do modelo da relação credor-devedor, na qual o devedor precisa gravar na memória o cumprimento do que prometeu e, desta forma, surge a consciência de culpa ou a má consciência, como define Nietzsche. Para ele, a ideia de equivalência entre o dano causado por alguém e o castigo imposto a ele surge calcada no modelo da relação contratual entre credor e devedor. O castigo dispensado ao devedor deveria ser tão grande quanto o dano causado. A constante lembrança desse dano, o re-sentir, move o sentimento de vingança e, para Nietzsche, a origem da justiça estaria nesse ressentimento, já no ato de julgar é estabelecida uma punição para quem cometeu um erro ou atentado contra sua comunidade. O devedor

⁶⁰É o que Nietzsche chama de *memória da vontade* (Cf. NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, II, 1, p. 44). Sobre a memória da vontade ou memória de futuro consultar: BARRENECHEA, Miguel Angel. *Nietzsche: o eterno retorno e a memória de futuro*. In: _____. **As dobras da memória**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

⁶¹NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, II, 3, p. 46.

⁶²Cf. *Ibidem*, II, 3, p. 47.

⁶³ Voltaremos a tratar da *assimilação psíquica* no terceiro capítulo.

⁶⁴*Ibidem*, II, 1, p. 43.

deve lembrar da sua dívida ou será punido com um castigo equivalente ao dano causado:

(...) quando o homem sentiu a necessidade de criar em si uma memória; os mais horrendos sacrifícios e penhores (entre eles o sacrifício dos primogênitos), as mais repugnantes mutilações (as castrações, por exemplo), os mais cruéis rituais de todos os cultos religiosos (todas as religiões são, no seu nível mais profundo, sistemas de crueldade) – tudo isso tem origem naquele instinto que divisou na dor o mais poderoso auxiliar da mnemônica.⁶⁵

Barrenechea destaca que, ao se sentir acuado diante das mais diversas situações de violência e perigo, o homem, segundo a perspectiva nietzschiana, desenvolve a faculdade da consciência, intimamente atrelada à memória, e, assim, ela “teria sido um instrumento para reagir diante de pressões extremamente ameaçadoras”⁶⁶. Para o comentador:

o domínio da prevenção, da astúcia, da repressão das forças espontâneas, a não manifestação dos impulsos, o freio dos instintos, leva ao surgimento da consciência. Trata-se de uma atividade reativa, os instintos não podem efetivar-se, não agem, enquanto a consciência calcula, mede, reage.⁶⁷

A consciência surge, então, contemporaneamente à memória, como gregária, vinculando o homem à sua comunidade, tornando-o dependente das coordenadas, das diretrizes do grupo, que devem ser acatadas sem hesitações. Paralelamente ao surgimento da consciência, surge também a linguagem, como mecanismo de comunicação do grupo, o que facilitava a transmissão das decisões e ações. A linguagem, assim como a consciência ou a memória, também colabora para a integração do homem à coletividade.

2.2.2.2 Atividade e a reatividade⁶⁸: a questão do ressentimento

A culpa - ou a má consciência - e o dever, como afirma Nietzsche, tornam o homem reativo. Ela entrava sua ação espontânea, uma vez que esse homem encontra-se preso a obrigações sociais. Essa reatividade, causada pela não exteriorização das forças, pela impossibilidade de agir espontaneamente, acaba por inibir a força ativa desse

⁶⁵NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, II, 3, p. 46.

⁶⁶BARRENECHEA, Miguel Angel de. **Nietzsche e o corpo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 100.

⁶⁷Ibidem, p. 108.

⁶⁸Para Nietzsche, a força ativa é uma forma de afirmar a vida, enquanto a força reativa transforma o homem num negador da vida. Como destaca Deleuze, ação e reação exprimem forças existentes no homem: “Afirmar e negar, apreciar e depreciar exprimem a vontade de potência assim como agir e reagir exprime a força.”(DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**; tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Rio, 1976, p. 44).

homem, fazendo surgir o ressentimento. O homem se interioriza, os instintos são inibidos, censurados, direcionados contra o próprio homem: “todo o mundo interior, originalmente delgado, como que entre duas membranas, foi se expandindo e se estendendo, adquirindo profundidade, largura e altura, na medida em que o homem foi *inibido* em sua descarga para fora”⁶⁹. Assim, os instintos que não têm como serem descarregados para fora, voltam-se para dentro, num processo que Nietzsche denomina *interiorização do homem*⁷⁰. Esse processo, conforme interpretação nietzschiana, foi uma grande violação das condições iniciais de vida do homem, totalmente contrário às suas manifestações espontâneas e impulsivas:

Para as funções mais simples sentiam-se canhestros, nesse novo mundo não mais possuíam os velhos guias, os impulsos reguladores e inconscientemente certos – estavam reduzidos, os infelizes, a pensar, inferir, calcular, combinar causas e efeitos, reduzidos à sua “consciência”, ao seu órgão mais frágil e mais falível! Creio que jamais houve na terra um tal sentimento de desgraça, um mal-estar tão plúmbeo.⁷¹

O filósofo nos mostra, na *Genealogia da moral*, que a geração dos atributos denominados *espirituais*, gerados pelas ideias metafísico-religiosas, como apontamos acima, decorrem de métodos bárbaros. Só por meio de inúmeras brutalidades a humanidade poderia se espiritualizar, se interiorizar, criar a memória e gerar a consciência.

Esse homem interiorizado, ressentido, acaba por re-sentir a sua dor e reavivar o sentimento de culpa incessantemente, perdendo a sua capacidade ativa. Ele vive preso ao passado e isso o impede de agir no presente, não lhe permite a abertura para que novas vivências e novos sentimentos possam surgir. O homem que inicialmente era espontâneo, instintivo, esquecido, torna-se um homem memorioso, calculista e previsível: “O ressentimento é uma forma de ativar continuamente a memória”⁷². Em contrapartida, o esquecimento, segundo Nietzsche, promove a *digestão psíquica*. O filósofo usa a expressão “digestão psíquica” para aludir à relação entre a memória e o esquecimento, pois, analogamente, essa relação funciona como o aparelho digestivo do corpo, capaz de eliminar tudo aquilo que é desnecessário, tudo que causa incômodo, livrando o homem de todo o peso “inconveniente”. O esquecimento promove a

⁶⁹NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, II, 16, p. 67.

⁷⁰Cf. *Ibidem*.

⁷¹*Ibidem*.

⁷²BARRENECHEA, Miguel Angel de. *Nietzsche e a genealogia da memória social*. In: GONDAR, Jô e DODEBEI, Vera. *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contracapa, 2005, p.67.

eliminação do peso, do excesso de lembranças, porém, como no processo de digestão, nem tudo é eliminado, o corpo absorve apenas o que é necessário para a manutenção de seu funcionamento, assim, também algo fica na memória.

O homem que nada consegue *digerir* pode ser comparado a um dispéptico⁷³, como ressalta Nietzsche:

O homem no qual o aparelho inibidor é danificado e deixa de funcionar pode ser comparado (e não só comparado) a um dispéptico – de nada consegue “dar conta”... Precisamente esse animal que necessita esquecer, no qual o esquecer é uma força, uma forma de saúde *forte*, desenvolveu em si uma faculdade oposta, uma memória (...).⁷⁴

Como um dispéptico, que nada digere, o ressentido vive da constante *ruminação* do passado, não permite que o presente possa fluir, não dando, assim, abertura para um futuro de novas possibilidades. Algemado pelo passado, esse homem ressentido, não é capaz de promover mudanças, de criar o novo.

O esquecimento é, segundo Nietzsche, um mecanismo que funciona como um *zelador da ordem psíquica*, estabelece um equilíbrio, uma harmonia e retira todo o peso do passado quando constantemente lembrado:

(...) eis a utilidade do esquecimento, ativo, como disse, espécie de guardião da porta, de zelador da ordem psíquica, da paz, da etiqueta: com o que logo se vê que não poderia haver felicidade, jovialidade, esperança, orgulho *presente*, sem o esquecimento.⁷⁵

Nietzsche articula os conceitos de consciência, memória e má consciência; conforme explicita na *Genealogia da moral*, todos esses *atributos* surgem contemporaneamente. Assim, o filósofo, ao apresentar a hipótese sobre a origem da má consciência, destaca que vê a má consciência como uma “profunda doença que o homem teve de contrair sob a pressão da mais radical das mudanças que viveu”.⁷⁶ Nietzsche compara tais mudanças com as que sofreram os animais aquáticos ao serem obrigados a se tornarem animais terrestres. A má consciência impede que os instintos se aflorem. Como destaca o filósofo, a má consciência promove o sofrimento do homem com ele mesmo:

Com ela, porém, foi introduzida a maior e mais sinistra doença, da qual até hoje não se curou a humanidade, o sofrimento do homem *com o homem*, *consigo*: como resultado de uma violenta separação do seu passado animal, como que um salto e uma queda em novas situações e condições de

⁷³Nietzsche utiliza a metáfora do dispéptico para representar o homem ressentido, aquele que perdeu a capacidade ativa do esquecimento, que não realiza a *digestão psíquica*, o esvaziamento da memória.

⁷⁴NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, II, 1, p. 43.

⁷⁵Ibidem.

⁷⁶Ibidem, II, 16, p. 67.

existência, resultado de uma declaração de guerra aos velhos instintos nos quais até então se baseava sua força, seu prazer e o temor que inspirava.⁷⁷

Vimos, na análise realizada até o momento, que Nietzsche, através da discussão do surgimento dos valores morais, assim como da consciência, da má consciência e de outros aspectos considerados *espirituais* ou *interiores*, coloca no centro de suas reflexões a questão que envolve memória e esquecimento. Os valores e os aspectos ditos *espirituais* decorrem contemporaneamente ao surgimento da memória que nasce em meio a pressões sociais. Essa memória, quando ativada exageradamente gera ressentimento, tornando-se uma atividade reativa em contraposição ao esquecimento, de caráter ativo - um reparador e harmonizador do equilíbrio psíquico. O esquecimento é, nesta perspectiva, uma faculdade espontânea do homem e não uma *falha* da memória. A memória surge, então, posteriormente ao esquecimento, por meio de uma longa série de condicionamentos sociais, marcados pela violência, pela tortura.

Nietzsche, na *Genealogia da moral*, faz crítica ao excesso de memória e ressalta a força ativa do esquecimento, mas não estabelece a prevalência do esquecimento sobre a memória⁷⁸. O que, na verdade, quer destacar é a dinâmica e a harmonização que deve existir entre a memória e o esquecimento, mostrando que ambos são necessários ao homem. Contudo, é necessário dosar lembranças e esquecimentos, pois uma memória excessiva acaba por deteriorar a harmonia e o bom funcionamento psíquico do ser humano. É importante para o homem que deseja “chegar a ser o que se é” encontrar a medida certa entre o lembrar e o esquecer, isto é, a medida que potencializa a vida.

2.3 NIETZSCHE E UM NOVO OLHAR SOBRE O HOMEM

Eu sou todo corpo e nada além disso; e a alma é somente uma palavra para alguma coisa do corpo.⁷⁹

A visão dualista sustentada na tradição do pensamento ocidental desde Platão até os modernos cinde o homem em corpo e alma. Esta tradição privilegia uma pretensa substância subjetiva - eu, sujeito, consciência, razão etc - e desvaloriza o corpo. A alma

⁷⁷NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, II, 16, p. 68.

⁷⁸Também na *Segunda Consideração Intempestiva*, Nietzsche aborda esta relação entre a memória e o esquecimento, como veremos no capítulo seguinte.

⁷⁹Nietzsche. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2011, primeira parte, *dos desprezadores do corpo*, 5.

é entendida como o aspecto essencial do homem e o corpo é colocado em segundo plano, nessa visão idealista. Nietzsche faz uma crítica contundente a essa tradição metafísico-religiosa que considera a alma como a essência humana, principalmente a doutrina platônica que divide o mundo em sensível e suprassensível (o além). Para Platão, a alma é uma “substância” relacionada ao mundo ideal. Na perspectiva nietzschiana, ao contrário, o corpo é valorizado e tomado como fio condutor para a interpretação da subjetividade. Esse corpo deve ser colocado no seu devido lugar, subvertendo a concepção tradicional do homem e contestando a existência do além ou de qualquer substância dita espiritual, considerada de origem transcendente.

Para Nietzsche, as forças vitais, afetivas e instintivas constituem o essencial do ser humano: “O corpo é um fenômeno mais rico que autoriza observações mais claras. A crença no corpo é bem melhor estabelecida do que a crença no espírito”⁸⁰. O filósofo sustenta que todos os fenômenos psíquicos surgem exclusivamente da atividade orgânica e que aqueles processos considerados espirituais ou racionais têm sua procedência nas atividades instintivas⁸¹. Barrenechea ressalta que, para Nietzsche, “a crença no além e na alma não é mais do que um reflexo do corpo, uma doença de homens cansados que inventaram um ‘outro mundo’ para mitigarem essa fadiga e encontrarem um consolo”⁸². A crítica nietzschiana da ideia de sujeito encontra-se dispersa em seus diferentes textos; essa crítica contesta que exista uma substância pensante ou qualquer tipo de substrato subjetivo que permaneça invariante para além do jogo mutável das forças corporais. Como afirma Mosé, a ideia de sujeito para Nietzsche, “é uma construção do pensamento. Uma construção que resulta não de uma única ideia, mas deriva de um processo conceitual que acompanha a história do pensamento”⁸³. Segundo a comentadora, a “genealogia do sujeito” em Nietzsche aponta para um

⁸⁰Nietzsche. **Fragmentos póstumos**, agosto-setembro, 1885, 40 [15] apud Barrenechea, M. A. de. *Nietzsche, corpo e subjetividade*. In: **Revista O perceiver Online**, vol. 3, nº 2, 2011, p. 3.

⁸¹Cf. BARRENECHEA, Miguel Angel. **Nietzsche e o corpo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 10-11.

⁸²Ibidem, p. 11.

⁸³Mosé destaca, ao comentar a perspectiva nietzschiana de sujeito, que a história do pensamento “é a história da produção e cristalização da ideia de substância. O que sustenta a busca de que exista alguma coisa irreduzível, idêntica a si mesma, e que essa coisa é a essência da vida, o ser, a verdade. No entanto, a existência de uma essência do mundo é uma ficção: se a vida é uma luta, se toda configuração é provisória, então toda ideia de unidade é fictícia. A identidade é uma crença nascida do medo do caráter absolutamente transitório de tudo que vive. Não há átomo, não há ser, não há essência, não há realidade, não há verdade, o que há é uma tensão de forças que produzem configurações provisórias. É para se distanciar desse caráter transitório da vida, que o pensamento produz unidades conceituais, verdades, essências, que vão fornecer a segurança, a sistematização que a vida não apresenta” (MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a genealogia do sujeito*. In: BARRENECHEA, Miguel Angel e PIMENTA NETO, Olímpio (org.). **Assim falou Nietzsche**. Rio: Sette Letras, 1999, p.188).

processo de produção da subjetividade que envolve três noções distintas, porém complementares e totalmente conectadas: *vontade*, *consciência* e *sujeito de conhecimentos*⁸⁴. É nessas três noções, segundo Mosé, que está pautada a crítica nietzschiana à concepção de sujeito.

O homem, na interpretação de Nietzsche, se constitui de um complexo jogo de forças em constante confronto, que faz do ser humano algo múltiplo e uno ao mesmo tempo. Como afirma o próprio Nietzsche, em *Assim falou Zaratustra*, “o corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um único sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor”⁸⁵. A ressignificação do corpo proposta por Nietzsche sugere o afastamento do homem de uma vida “fraca” e “doentia”, da crença numa “armadilha conceitual”⁸⁶ que é a crença no além - algo utópico e inatingível. O homem deve se reconhecer como corpo, como jogo de forças corporais imanentes, como fluxo de impulsos firmemente atrelados à terra, a *esse* mundo.

A noção de corpo, sustentada por Nietzsche, tomando-o como fio-condutor para a compreensão do homem, nos permite refletir sobre questões não só relacionadas ao próprio homem, mas também, a partir de um viés totalmente diverso do idealismo, visa refletir sobre temas como política, educação, sociedade e a própria filosofia. Discutir esta questão - da subjetividade - se torna pertinente em nosso trabalho, uma vez que almejamos compreender esse homem que precisa potencializar suas forças para encontrar a si mesmo, ressaltando aquilo que o torna diferente dos outros, que precisa “tornar-se quem se é”. Para o filósofo alemão, não há um “sujeito” dotado de uma identidade fixa e imutável, mas, como foi já apontado, encontramos uma miríade de impulsos em permanente tensão, em um jogo de inúmeras composições instáveis. Não há identidade, mas um processo marcado pelas diferenças, pelas permanentes composições e recomposições de poder entre forças corporais.

Nesse sentido, a visão de homem, proposta por Nietzsche, afasta qualquer perspectiva metafísica que aluda a uma pretensa unidade interna. Ele critica, ao longo de sua obra, toda e qualquer concepção que defenda a existência de uma pretensa

⁸⁴MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a genealogia do sujeito*. In: BARRENECHEA, Miguel Angel e PIMENTA NETO, Olímpio (org.). **Assim falou Nietzsche**. Rio: Sette Letras, 1999, p. 192.

⁸⁵Nietzsche. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2011, primeira parte, *dos desprezadores do corpo*, 5.

⁸⁶Cf. BARRENECHEA, Miguel Angel. **Nietzsche e o corpo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 12.

identidade “interna”. Nietzsche considera que tais concepções que postulam a existência de um substrato subjetivo não passam de *ficções inutilizáveis*, que de nada servem ao homem a não ser torná-lo fraco e passivo: “nem existe ‘espírito’, nem razão, nem consciência, nem alma, nem vontade, nem verdade: são ficções inutilizáveis”⁸⁷. Dessa forma, o filósofo nos apresenta uma compreensão singular da noção de homem, ao adotar o corpo como fio-condutor:

(...) o corpo é o ponto de partida para a compreensão do homem e das demais questões filosóficas. Opondo-se radicalmente às posturas idealistas, como a de Descartes, que considera a “clareza e distinção” da consciência como uma prioridade cognoscitiva (...) ⁸⁸.

Para relembrarmos a concepção idealista que nega o corpo, tão criticada por Nietzsche, devemos aludir principalmente aos filósofos modernos, começando com Descartes. Lembremos que Descartes funda, na modernidade, a ideia de sujeito substancial, o indivíduo pensante, consciente, racional e que está no centro do conhecimento. Essa ideia será criticada de forma categórica por Nietzsche, pois, para ele, a valorização de um sujeito ilhado do corpo e do mundo, dos sentimentos, das emoções, das experiências, afastam o homem da vida, do natural, do que lhe é mais próprio.

Ao discutirmos anteriormente o surgimento da memória segundo a perspectiva de Nietzsche, vimos como o corpo é “castigado” para se fazer gravar, no homem, uma memória. Observemos que desde tempos remotos - como apresentado na *Genealogia da Moral* ao tratar da irrupção da memória - até a modernidade o corpo é colocado em segundo plano por ser considerado uma *substância inferior*, imperfeita, por isso é depreciado; em contrapartida, *substâncias* consideradas *superiores*, alma e razão, são valorizadas exageradamente, de forma desmedida.

Nietzsche, em sua filosofia, põe em evidência a sua crítica aos valores até então estabelecidos na sociedade ocidental, valores marcados no corpo, cristalizados, memorizados constantemente. Ele questiona e contrapõe a ideia de sujeito, desenvolvida na modernidade, ao pôr o corpo como aspecto basilar para o entendimento de homem. Assim, instiga o surgimento de homens que valorizem os instintos, os sentimentos e tudo que o liga à terra, sendo capazes de afirmar a vida a partir de si mesmos.

⁸⁷ NIETZSCHE. **Fragmentos póstumos**, primavera 1888, 14 [122], apud Barrenechea, M. A. de. *Nietzsche, corpo e subjetividade*. In: **Revista O percebejo Online**, vol. 3, nº 2, 2011, p. 3.

⁸⁸ BARRENECHEA, Miguel Angel. **Nietzsche e o corpo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 16.

2.3.1 A retomada de uma visão trágica e imanente

Em *O nascimento da tragédia*, Nietzsche mostra como, após uma época trágica em que todas as forças naturais dominavam, aos poucos uma era anti-trágica começa a dominar o mundo helênico. Surge uma compreensão escatológica e antinatural do mundo que toma o lugar, na cultura européia, de uma vida plena, afirmativa de todas as potências naturais. Assim, o *pathos* trágico é aniquilado por um racionalismo exacerbado. Ao entrar em crise, a era trágica abre espaço para a doutrina socrático-platônica se estabelecer, criando a crença no além. Nasce a metafísica sustentando a crença em um mundo perfeito, eterno e imutável, um além-mundo situado fora do mundo, fora da terra.

Como vimos anteriormente, Nietzsche defende um modo afirmativo de vida, que une pensamento e vida, que se opõe a tudo que afasta o homem dos aspectos emocionais, afetivos, instintivos. Essa visão sustenta que a vida deva ser exaltada em todos os seus aspectos imanentes, em todas suas facetas terrestres, ao começar pelo corpo e pelos seus impulsos salutares. Como ele descreve em *O nascimento da tragédia*, na tragédia grega “nada há que lembre ascese, espiritualidade e dever, (...) só nos fala uma opulenta e triunfante existência, onde tudo o que se faz presente é divinizado, não importando que seja bom ou mau”⁸⁹. Ele reconhece, no homem moderno – na sequência de uma concepção anti-trágica instaurada pelo socratismo-platonismo -, um modo negativo de conceber a vida, enfatizando aspectos racionais e desvalorizando aspectos não-racionais, cerceando os afetos, as emoções, os impulsos.

Para superar a decadência vivida pelos seus contemporâneos, perpetuada e cultuada na modernidade, Nietzsche aponta como saída a retomada do *pathos* trágico, em prol da renovação da cultura alemã. Ele vê nos gregos arcaicos um modelo de cultura autêntica, na qual os filósofos e os artistas fomentavam uma educação para a vida, pois afirmavam a existência em todas as suas facetas, desde os aspectos mais belos e intensos até os mais terríveis e dolorosos. O homem trágico se harmoniza com as forças naturais, ele liga-se totalmente à terra, aos instintos, ao corpo; para ele não há nada na vida que merecesse ser negado, não existindo, portanto, a necessidade de se criar um além-mundo, pois *diviniza* todos os elementos naturais: “O mundo, portanto,

⁸⁹NIETZSCHE. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, 3, p. 36.

não tem máculas nem defeitos; o universo não necessita de um sentido ou finalidade para além de si mesmo. A existência não precisa ser redimida, pois ela é plena em si mesma”⁹⁰. Essa visão trágica implica em aceitar a vida tal como ela é.

Nietzsche aponta a arte como forma de ultrapassar os abusos da memória tão cultuados na modernidade, do exagero do saber tão comum aos eruditos dessa época: “o exagero de racionalidade leva o homem ao pessimismo, à renúncia da vida; já a arte tonifica a existência, restaura a alegria do viver”⁹¹. O filósofo alemão vê o mundo a partir de uma perspectiva estética, como eterna possibilidade de criar, como um constante vir a ser, não havendo espaço para a fixidez das identidades, para as pretensas verdades que congelariam o devir, pois tudo se encontra num fluxo constante de mudanças, num eterno tornar-se, num permanente construir-se e destruir-se. Nesse sentido, o homem, no processo de “tornar-se quem se é”, precisa desenvolver uma atitude criativa diante da vida.

⁹⁰BARRENECHEA, M. Angel de. *Nietzsche: para uma nova era trágica*. In: **Assim falou Nietzsche III, para uma filosofia do futuro**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, p. 16.

⁹¹BARRENECHEA, M. Angel de. *Nietzsche: a memória, o esquecimento e a alegria da superfície*. In: FEITOSA, Charles, BARRENECHEA, M. Angel de, PINHEIRO, Paulo. **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj: Unirio, Brasília, DF: Capes, 2006, p. 42.

3 EDUCAÇÃO E A CRÍTICA NIETZSCHIANA AO EXCESSO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO

A Alemanha do século XIX é palco de profundas transformações. Nessa época ocorrem importantes mudanças econômicas e sociopolíticas. Na esfera da educação e da cultura, conseqüentemente, também ocorrem transformações importantes. Surge a necessidade de se ampliar o mercado interno e formar mão-de-obra especializada para a indústria. A burguesia almejava ter acesso aos bens culturais e também desejava que os trabalhadores das indústrias recebessem uma educação apropriada para desempenharem suas tarefas. A educação se volta, assim, às exigências do momento. Há proliferação dos institutos profissionais e escolas técnicas, e as universidades se “esfacelam” em cursos especializados com o objetivo de atender as exigências da sociedade.

Nietzsche faz um diagnóstico da sociedade moderna ocidental e detecta nela aspectos que considera próprios de uma cultura decadente, que enfraquecem o homem, mina suas potencialidades e desvaloriza a vida. Apegado às tradições e aos valores judaico-cristãos, o homem moderno tornou-se fraco, “doente”, pois a modernidade criou um hiato entre pensamento e vida, aviltando as condições de existência do ser humano. Para o filósofo, o ensino deveria ser desvinculado de objetivos práticos e a cultura desligada de intenções utilitárias. Nietzsche critica de modo radical a miséria cultural do seu tempo.

Nessa sociedade, na qual predominam os ideais do que o filósofo denomina “os três egoísmos”⁹², a cultura padece de uma “doença”⁹³. Na visão nietzschiana, essa “doença” - provocada pelo Estado, pelo mercado e pela ciência - inibe o homem de articular-se com as forças mais intensas da vida e liga-o a interesses mesquinhos, a valores que o afastam de sua singularidade, tornando-o cada vez mais um animal de rebanho, fazendo dele apenas um repetidor dos critérios impostos e não um criador que impulse o avanço da cultura. No âmbito da educação a “doença histórica”, isto é, o apelo pelo excesso de conhecimento histórico praticado nas instituições educacionais do século XIX é um fator intensamente criticado por Nietzsche. Ele combate a “cultura uniformizada” praticada nos estabelecimentos de ensino e clama pelo surgimento de

⁹²Egoísmo do Estado, egoísmo da ciência e egoísmo das classes comerciantes.

⁹³O termo “doença” é utilizado por Nietzsche para expressar tudo aquilo que enfraquece o homem, tudo o que torna esse homem um negador da vida.

homens criadores, capazes de promover a superação dos valores niilistas⁹⁴ da modernidade.

3.1 A RELAÇÃO MEMÓRIA-ESQUECIMENTO NA *SEGUNDA CONSIDERAÇÃO INTEMPESTIVA*

Como vimos na análise realizada no capítulo I sobre o surgimento da memória na perspectiva nietzschiana, é na *Genealogia da moral*, em 1887, que o filósofo desenvolve o método genealógico, mas na *Segunda consideração intempestiva*, em 1876, ele já apresenta observações importantes sobre o surgimento da memória e de seu desenvolvimento na modernidade.

Nesta seção, discutiremos as questões relacionadas à temática da memória e do esquecimento presentes na *Segunda consideração intempestiva*: “*Da utilidade e desvantagem da história para a vida*”. Nesse livro, o autor realiza a crítica do excesso de conhecimento histórico cultuado na sociedade alemã do século XIX. A nossa reflexão parte dessa crítica para pensarmos a relação memória-esquecimento em tal cultura.

Nietzsche inicia a *Segunda consideração intempestiva* com uma citação de Goethe, na qual já manifesta com clareza o questionamento que irá desenvolver ao longo do livro. Ele introduz, a partir desse pensamento, a problemática do valor ou da falta de valor da história para a vida: “De resto, me é odioso tudo o que simplesmente me instrui, sem aumentar ou imediatamente vivificar a minha atividade”⁹⁵.

Nessa passagem, fica clara a ideia de que precisamos da história para a vida e para a ação, não para uma mera erudição ou para um estéril acúmulo de dados e conceitos. Como afirma Nietzsche, “somente na medida em que a história serve à vida

⁹⁴Niilismo deriva da palavra *nihil*, termo latino que significa “nada” ou “aquilo que não existe”, é “redução ao nada, aniquilamento; espírito destrutivo em relação ao mundo e a si próprio” (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS (org.). **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011). Portanto podemos dizer que niilista refere-se aquilo que remete ao nada, que valoriza o nada. Valorizar o nada significa não valorizar a vida. O conceito de niilismo é recorrente na obra de Nietzsche, este utiliza-o para criticar a cultura moderna, como podemos observar no seguinte trecho de *A vontade potência*: “A consequência *niilista* (a crença na ausência de valor) como decorrência da estimativa moral de valor: *perdemos o gosto pelo egoístico* (mesmo depois da compreensão da impossibilidade de um *liberum arbitrium* e de uma ‘liberdade inteligível’). Vemos que não alcançamos a esfera em que pusemos nossos valores – com isso a outra esfera, em que vivemos, *de nenhum modo ainda* ganhou em valor: ao contrário, estamos *cansados*, porque perdemos *o estímulo principal*. ‘Foi em vão até agora!’” (NIETZSCHE. **Obras incompletas**; seleção de textos de Gérard Lebrun; tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho; posfácio de Antonio Candido. 5. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991).

⁹⁵NIETZSCHE. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p.5.

queremos servi-la”⁹⁶. Somente o conhecimento que é produtivo para a vida, que promove uma ação transformadora no presente tem relevância. Relembrar o passado como forma de contemplação ou veneração, para simplesmente preservá-lo na memória, seria algo que “mumifica” a vida e promove a rejeição ao novo. O peso do passado a que o homem é submetido, leva-o a uma “febre histórica”, ou seja, ao excesso de história:

Esta consideração também é intempestiva porque tento compreender aqui, pela primeira vez, algo de que a época está com razão orgulhosa – sua formação histórica como prejuízo, rompimento e deficiência da época – porque até mesmo acredito que padecemos todos de uma ardente febre histórica e ao menos devíamos reconhecer que padecemos dela.⁹⁷

Para Nietzsche, tal excesso é algo supérfluo, algo que não tem valor, pois “o supérfluo é o inimigo do necessário”⁹⁸, porém evidencia que necessitamos da história, “mas não como o passeante mimado no jardim do saber”⁹⁹ e sim como elemento frutificador do presente: “(...) somente pela capacidade de usar o que passou em prol da vida e de fazer história uma vez mais a partir do que aconteceu, o homem se torna homem. No entanto, um excesso de história, o homem deixa novamente de ser homem (...)”¹⁰⁰.

Nessas palavras, Nietzsche mostra que o excesso de história é prejudicial à vida do homem, porém ele é um ser histórico, uma vez que possui a capacidade de lembrar, necessita dela em certa medida. É a memória que estabelece a ligação entre passado e presente. A memória é o diferencial entre o homem e o animal, este viveria a-historicamente, pois não possui a capacidade da lembrança. Então, o ser humano precisa, sim, desenvolver o senso histórico. Contudo, o exagero desse aspecto inibe a vida. Em outras palavras, o homem, por uma questão salutar, também necessita do esquecimento, uma vez que este é um fator propulsor do novo, uma abertura para a conjugação de novas possibilidades vitais. Por esses motivos, na visão nietzschiana, o esquecimento é essencial ao homem:

A todo agir liga-se um esquecer (...). Um homem que quisesse sempre sentir historicamente seria semelhante ao que se obrigasse a abster-se de dormir ou ao animal que tivesse de viver apenas de ruminção e de ruminção sempre repetida. Portanto: é possível viver quase sem lembrança, sim, e viver feliz

⁹⁶NIETZSCHE. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p.5.

⁹⁷ Ibidem, p. 6.

⁹⁸ Ibidem, p.5.

⁹⁹ Ibidem.

¹⁰⁰ Ibidem, p.12.

assim, como o mostra o animal; mas é absolutamente impossível viver, em geral, sem esquecimento.¹⁰¹

A abertura para o novo, conforme Nietzsche, impulsiona a vida, assim o esquecimento se configura como uma força que move o homem no processo histórico, possibilitando a criação a partir das experiências vivenciadas.

A relação entre memória e esquecimento, conforme a perspectiva nietzschiana, é um movimento dinâmico que possibilita a transformação, tanto no indivíduo quanto na sociedade, assim a lembrança e o esquecimento são elementos essenciais à vida do homem: “(...) o histórico e o a-histórico são na mesma medida necessários para a saúde de um indivíduo, um povo e uma cultura”¹⁰². Podemos dizer que o a-histórico constitui um horizonte aberto na existência humana, pois abre-se para novas possibilidades, novas construções, e o histórico – quando extrapola os limites -, pode tornar-se um horizonte fechado, algo limitado, cristalizado. A *força plástica*¹⁰³ da qual nos fala Nietzsche é aquilo que proporciona a transformação, numa constante dinâmica que harmoniza a forma de lidar com o passado e o presente. Ela impede que o homem privilegie o passado em detrimento do presente e vice-versa, portanto estabelece uma harmonia entre o histórico e o a-histórico. Para o filósofo alemão, é imprescindível que o homem, conforme essa energia *plástica*, tenha a capacidade de incorporar as lembranças necessárias para viver e eliminar aquelas que sobrecarregam a consciência, que demandam uma sobrecarga nervosa. A plasticidade consiste em harmonizar lembranças e esquecimentos.

Contudo, quando olhamos para a modernidade, vemos a hipertrofia do sentido histórico, a ausência de uma energia plástica que cultue o anti-histórico e permita o esquecimento salutar. Por isso, como afirma Dias, na *Segunda consideração intempestiva*, Nietzsche, ao olhar para a modernidade, “denuncia o enfraquecimento da

¹⁰¹ NIETZSCHE. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p. 9-10.

¹⁰² Ibidem, p. 11.

¹⁰³ A força plástica favorece a *digestão* psíquica, já que ela estabelece uma harmonização entre o que lembrar e o que esquecer: “(...) o que passou precisa ser esquecido, caso ele não deva se tornar o coveiro do presente, seria preciso saber exatamente qual é o tamanho da *força plástica* de um homem, de um povo, de uma cultura; penso esta força crescendo singularmente a partir de si mesma, transformando e incorporando o que é estranho e passado, curando feridas, restabelecendo o perdido, reconstituindo por si mesma as formas partidas.” (Ibidem, p. 10).

cultura causado pela expansão sem limites da ‘ciência histórica’, que estaria esterilizando a vida”¹⁰⁴.

3.1.1 O passado como fonte do presente

Agora é importante esclarecer à visão nietzschiana sobre a relação do homem moderno com a história. Essa relação terá significativas consequências na forma de lidar com a memória e com o esquecimento e também com a criação. Nesse intuito, abordaremos nesta seção os três tipos de investigação histórica definidas por Nietzsche, na *Segunda consideração intempestiva*. O filósofo alemão critica severamente a ideia de uma “História Universal” – conceito considerado por ele de ordem teleológica -, uma vez que seu “projeto” é desenvolver uma reflexão vinculada ao processo de expansão da vitalidade criadora. Ele afirma que a história é pertinente ao vivente em três aspectos, conforme “age e aspira”, “preserva e venera”, “sofre e carece de libertação”, assim, distingue três tipos de história: a monumental, a antiquária e a crítica.

A importância da espécie de história monumental está dada pelo fato de trazer para o presente momentos grandiosos do passado. Trata-se de uma forma de proporcionar modelos de ação para o presente, tornando-se memórias que devem ser vivificadas:

Através de que se mostra útil para o homem do presente a consideração monumental do passado, a ocupação com o que há de clássico e de raro nos tempos mais antigos? Ele deduz daí que a grandeza, que já existiu, foi, em todo caso, *possível* uma vez, e, por isto mesmo, com certeza, será algum dia possível novamente; ele segue, com mais coragem, o seu caminho, pois agora suprimiu-se do seu horizonte a dúvida que o acometia em horas de fraqueza, a de que ele estivesse talvez querendo o impossível.¹⁰⁵

O homem do presente, ao conhecer a grandeza do que já existiu, pode utilizar o passado como inspiração para novas ações, pautando-se naquilo que realmente existiu e não em ficções criadas para moldar padrões de comportamento. Contudo, o simples fato de trazer à tona fatos grandiosos da história da humanidade, não tornariam o conhecimento produtivo ao homem. Um modelo de nobreza humana do passado pode ser importante para o homem do presente, mas se não se privilegiar demasiadamente os fatos grandiosos de dado evento ou a vida de grandes homens de modo a oprimir moralmente os indivíduos comuns, tornando-os descrentes de sua própria capacidade criativa. A rememoração do passado, ao contrário, deve produzir um efeito fortalecedor,

¹⁰⁴DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 42.

¹⁰⁵ NIETZSCHE. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p. 20.

auxiliando a potencialização das forças criativas do homem. O valor do passado se dá, neste tipo de investigação, pela busca de modelos afirmadores para o homem - através da lembrança de grandes momentos da história.

Já a espécie de história antiquária, num uso inadequado, “compreende a vida só para conservá-la, não gerá-la”¹⁰⁶, cristaliza o passado através da preocupação em apenas conservar a tradição. Assim, rejeita o novo, constituindo um campo de visão restrito, já que não avalia o conhecimento herdado, apenas se preocupa em manter: “A história antiquária degenera-se justamente no instante em que a fresca vida do presente não a anima e entusiasmo mais”¹⁰⁷. Nesse sentido, mumifica a vida, restringindo-a à vivência das lembranças do passado que devem ser conservadas, o que constitui um entrave para a ação e que, conseqüentemente, tira a efetividade do presente.

Finalmente, na perspectiva da história crítica, que promove confrontações, que julga e condena, estaria a visão de história que mais favoreceria a existência do homem, permitindo uma lida criativa com o passado e não repetitiva. A consciência do histórico, destituída de qualquer senso crítico, poderia minar as forças produtiva e criativa do homem. Vale ressaltar que um uso inadequado desse tipo de história pode motivar a perda de qualquer sentido norteador da ação do presente, desprestigiando tudo que pertence ao passado, desconsidera-se a possibilidade de encontrarmos nele modelos inspiradores de ação. A história crítica deve avaliar o passado e não desprezá-lo.

O uso inadequado dos três gêneros historiográficos - apresentados acima - pode transformar a história em uma “excrecência desertificadora”, gerando “o crítico sem necessidade”, “o antiquário sem piedade” e “o conhecedor do grande sem o poder do grande”¹⁰⁸, com o risco de degenerar a própria vida humana. A estagnação e passividade da sociedade europeia oitocentista é legitimada ao se considerar qualquer evento como um emaranhado processo histórico.

O conhecimento histórico voltado para a aquisição de um tipo de conhecimento estéril, incapaz de estimular a prática da ação genuína, mitiga as forças humanas, ao invés de engendrar vida e potência:

Se por detrás do impulso histórico não age nenhum impulso construtivo, se nada é destruído e limpo para um futuro já vivo, na esperança de construir

¹⁰⁶ NIETZSCHE. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p. 29.

¹⁰⁷ Ibidem, p. 28.

¹⁰⁸ Cf. Ibidem, p. 24-25.

sua morada sobre o solo liberado, se a justiça vige sozinha, então o instinto criador é enfraquecido e desencorajado.¹⁰⁹

Nietzsche combate o “excesso de história”, porém isso não significa que ele não valorize a história. Os três usos historiográficos - o monumental, o antiquário e o crítico - podem favorecer a ação, se o conhecimento histórico for utilizado de modo conveniente ao ímpeto criativo individual do homem ou de uma cultura como um todo. Em suma, para Nietzsche, esses três tipos de história são importantes, uma vez que, cada um deles, por diversos motivos, prestam serviços à vida:

(...) de acordo com suas metas, forças e necessidades, todo homem e todo povo precisa de um certo conhecimento do passado, ora sob a forma da história monumental, ora da antiquária, ora da crítica: não como um grupo de puros pensadores que apenas contemplam a vida, não como indivíduos ávidos de saber, que só se satisfazem com o saber e para os quais a ampliação do conhecimento é a própria meta, mas sempre apenas para os fins da vida, e, portanto, sob o domínio e condução suprema destes fins. Esta é a ligação natural que uma época, uma cultura, um povo deve ter com a história (...)¹¹⁰.

Assim, a cultura histórica, a lembrança do passado, só se torna relevante na medida em que efetivamente frutifica o presente e impulsiona a vida. Na perspectiva nietzschiana, a história deve estimular o impulso construtivo interior do homem. E, dessa forma, a memória do passado pode contribuir para “o criar a si mesmo”, transformando o que foi aprendido em uma prática elevada¹¹¹.

Aqui introduzimos sumariamente os três tipos de história analisados por Nietzsche, contudo, ao longo desse trabalho, em fases mais avançadas dessa dissertação, veremos a importância do homem saber lidar com a cultura histórica. Aprofundar essa lida do homem com a história será importante para elucidarmos as questões da memória e do esquecimento, e também para o esclarecimento do problema da criação de si, focus desta investigação.

3.1.2 A crítica ao historicismo

Analisando a crítica nietzschiana ao historicismo¹¹², principalmente na discussão desenvolvida na *Segunda consideração intempestiva*, podemos observar a importância

¹⁰⁹ NIETZSCHE. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p. 58.

¹¹⁰ Ibidem, p. 31-32.

¹¹¹ Cf. Ibidem, p. 23.

¹¹² Esse movimento domina a cultura européia do século XIX. Constitui, portanto, uma visão de mundo tipicamente moderna e ocidental. O historicismo fundamenta-se na tese de que as configurações do

da problemática da memória na abordagem do filósofo, nos questionamentos suscitados por ele. Por meio das questões abordadas, podemos tecer reflexões sobre a importância das atividades de lembrar e de esquecer no processo da educação de si.

A perspectiva historicista surge no espaço acadêmico da Europa ocidental na segunda metade do século XVIII. Ao longo do século XIX e até as primeiras décadas do século XX, o historicismo adquiriu um forte impacto social, sobretudo na Alemanha. Nietzsche enxerga o “estado febril” provocado por esse movimento e investe contra ele. Na *Segunda consideração intempestiva*, o filósofo discorre sobre o valor e a falta de valor da história para a vida, isto é, versa acerca da importância e do prejuízo do uso do conhecimento histórico e de que modo tal conhecimento, em virtude da influência intelectual do idealismo alemão, está repleto de conotações metafísicas que retiram da ação humana o seu impulso criativo. Vale ressaltar que a investida nietzschiana se dá mais especificamente contra a filosofia da história elaborada por Hegel¹¹³. O historicismo se consolida principalmente a partir dessa teoria.

Como já mencionamos anteriormente, Nietzsche ressalta que a cultura oitocentista valoriza desmedidamente o sentido histórico, a memória do passado. De tal modo que a sociedade moderna passa a sofrer uma espécie de hipertrofia dessa disposição histórica: “(...) como todo mundo sabe, uma virtude hipertrofiada - tal como me parece ser o sentido histórico de nosso tempo - pode se tornar tão boa para a degradação de um povo quanto um vício hipertrofiado (...)”¹¹⁴. O apelo pelo excesso de lembranças gera uma “moléstia cultural”, desencadeando uma crise de valores no âmago das forças engendradoras da moderna sociedade europeia, que, diante da “febre histórica”, demonstra estagnação e passividade. Em meio a essa cultura, o homem moderno perde sua vitalidade e torna-se incapaz de compreender o que efetivamente acontecia na dinâmica do presente. Esse homem - fadado ao excesso de lembranças - não conseguia fazer uso saudável da disposição histórica e fragiliza-se pelo peso moral do conhecimento do passado, a sua vida adocece:

... mundo humano - do momento presente - sempre são o resultado de processos históricos de formação, sempre passíveis de serem mentalmente reconstruídos e, portanto, compreendidos.

¹¹³ “Georg Wilhelm Friedrich Hegel [1770-1831]: a maior expressão do idealismo alemão, interlocutor necessário de todos os filósofos que vieram depois dele, para defendê-lo ou para criticá-lo. Hegel foi contemporâneo de Schopenhauer, que se opôs decididamente à sua filosofia” (SOBRINHO, Noéli Correa de Melo. *A pedagogia de Nietzsche*. In: __. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, nota de rodapé, p. 118).

¹¹⁴ NIETZSCHE. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p. 6.

Mas ela está doente, esta vida desagrilhoada, está doente e precisa ser curada. Ela está enferma de muitos males e não sofre apenas da lembrança de seus grilhões – ela sofre, o que nos diz respeito especialmente, da *doença histórica*. O excesso de história afetou a sua força plástica, ela não sabe mais se servir do passado como de um alimento poderoso.¹¹⁵

A investigação histórica desenvolvida na Alemanha oitocentista não estimulava a ação humana, diferentemente do que ocorrera na Antiguidade com as portentosas narrativas que enfatizavam a potência afirmadora da vida. Para Nietzsche, o desejo de conservação da vida, tão marcante na sociedade do século XIX, desencadeia o problema do abuso do conhecimento histórico, cristalizando, assim, o poder vital das forças produtivas do homem e promovendo o bloqueio da expansão de sua capacidade criativa.

O posicionamento historicista proposto por Hegel¹¹⁶ concebe a realidade como “vir-a-ser”, como desenvolvimento. Para ele, a história é teleológica. Nessa visão, o passado se apresenta como explicação do presente. A visão historicista do mundo impele a intelectualidade moderna a enquadrar qualquer tipo de ação humana numa esfera delimitadora, na qual o emaranhado de eventos humanos só seriam desvendados e compreendidos satisfatoriamente por historiadores, tidos como intérpretes por excelência da ação humana. Com Nietzsche, o que importa é o valor que o passado pode ter para o presente e não haveria, portanto, nada que justificasse condicionar a ação presente pelo ocorrido no passado.

Nietzsche se contrapõe aos princípios metafísicos e universalistas da visão de mundo de Hegel. Para ele, os hegelianos¹¹⁷ colocam a finalidade da vida na morte e

¹¹⁵ NIETZSCHE. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p. 94-95.

¹¹⁶ Nietzsche critica severamente o posicionamento historicista proposto por Hegel. Em *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* destaca o aspecto negativo da cultura histórica: “Todos os jovens de ‘hoje’ que se refugiaram na ‘evidência’ se esforçaram zelosamente para reprimir e paralisar este estado natural, para desviá-lo e sufocá-lo: e o meio favorito é imobilizar este instinto filosófico natural por meio do que se chama agora de ‘cultura histórica’ [*historische Bildung*]. Um sistema que até há pouco tempo gozava de uma celebridade mundial escandalosa encontrou a fórmula desta auto-destruição da filosofia: e agora se revela em todo lugar, com este tratamento histórico das coisas, esta propensão ingênua e privada de escrúpulos de transformar o que é mais negro, de modo que se poderia muitas vezes perguntar, parodiando o princípio de Hegel: ‘Será que esta irracionalidade é real?’ Ora, é justamente o irracional que parece agora ser a única coisa real, quer dizer, a única coisa atuante, e se toma como sendo a verdadeira ‘cultura histórica’ a arte de considerar esta espécie de realidade pronta para a explicação histórica. Eis como se disfarçou o instinto filosófico da nossa juventude: os estranhos filósofos da nossas universidades parecem ter conspirado para reforçar a confiança dos nossos jovens estudantes nesta cultura histórica (NIETZSCHE. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In: __. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, p. 150).

¹¹⁷ Os seguidores da corrente filosófica denominada “hegelianismo” – desenvolvida por Hegel e que tinha por objetivo reduzir a realidade a uma unidade sintética dentro de um sistema denominado “idealismo transcendental”. De acordo com o hegelianismo, haveria uma identidade entre o racional

tentam legitimizar a vida propondo a eles mesmos um fim, um grandioso “vir-a-ser”, a busca pelo saber absoluto. O olhar nietzschiano para a história é de avaliação, investiga o seu valor para a vida, enquanto Hegel, a vê como processo¹¹⁸. Para Nietzsche, há vivacidade no passado, ele pode despertar ações no presente e promover inovações, o que seria um uso adequado da história. Na visão do filósofo, o enfoque dado por Hegel retira a importância da ação singular dos homens do presente, pois o indivíduo, segundo a concepção historicista hegeliana, seria um mero instrumento de um princípio metafísico, no qual a humanidade deveria passar por um aprimoramento moral no decorrer do tempo, em prol de objetivos ulteriores que a conduziria, continuamente, ao estado de progresso¹¹⁹.

Na Europa oitocentista, vemos as polaridades “Deus e mundo”, “homem e natureza” darem lugar às paridades “sociedade e história”, “homem e sociedade”; na qual a história passa a assumir o lugar até então ocupado pela religião. Podemos dizer que esse tipo de investigação da história se propõe a “desvendar o presente e projetar o futuro”. De acordo com Nietzsche, as ilusões historicistas - principalmente hegelianas, positivistas e evolucionistas (Darwin) - causaram uma grande ilusão na humanidade, pois tais sistemas filosóficos conferiram um enorme poder ao sentido da história, colocando o homem moderno numa situação de desvalor de si mesmo em relação a ela. Criando, assim, homens passivos diante dos fatos, inseguros e descrentes deles mesmos.

Segundo a análise do filósofo, a corrente historicista - de forte herança idealista - seria uma das principais causas do declínio da cultura alemã do século XIX. Por isso,

e o real, o que significa que a realidade seria absolutamente justificável e compreensível racionalmente em todas as suas manifestações. Para Hegel, a filosofia está sempre enraizada na história.

¹¹⁸ Como destaca Renato Nunes Bittencourt: “A contraposição de Nietzsche ao historicismo se caracteriza, sobretudo, pela radical pretensão de demolir os alicerces da perspectiva metafísica presente na crença hegeliana de que o conteúdo da História do mundo, ou seja, o processo da ação do homem ao longo do processo do tempo, seria dotado de um caráter absolutamente racional (BITTENCOURT, Renato Nunes. *A ideia de uma historiografia direcionada para a vida e a crítica ao conceito de progresso na filosofia de Nietzsche*. **Prometeus Filosofia em Revisa**, ano 2, n. 4, Julho-Dezembro, 2009, 43).

¹¹⁹ Conforme assinala Bittencourt, Nietzsche considera uma ilusão a noção de progresso desenvolvida pelo historicismo idealista, pois pretende “afirmar na ação do homem inserido na sociedade urbana e no Estado centralizador justamente a presença de uma teleologia transcendente, cujo desenvolvimento, no entanto, raramente pode ser compreendido pelo homem. Podemos dizer que, na perspectiva crítica de Nietzsche, não existia a noção de necessidade vinculada ao constante processo de transformação da sociedade, mas apenas contingência (...) na compreensão nietzschiana da História, seria justamente o caráter contingente presente na ação do homem que garantiria a efetivação da sua própria liberdade concreta, pois o homem afirmaria a qualidade da sua potência mediante a liberação do seu fluxo de forças criadoras do mundo (Ibidem, p. 43).

ele “martela” contra o historicismo e nos conclama a cultivar a história em função da vida e não colocá-la como ciência “dona da verdade” sobre o nosso passado.

Nietzsche ressalta que “pensada como ciência pura e tornada soberana, a história seria uma espécie de conclusão da vida e de balanço final para a humanidade”¹²⁰, portanto a rememoração do passado só seria algo realmente produtivo se agisse como impulsionador da vida, trabalhando a serviço dela. O filósofo questiona “até que grau a vida necessita em geral do auxílio da história”¹²¹ e então nos perguntamos: até que ponto trazer à tona dados do passado, guardar na memória uma enorme gama de informações pode contribuir de modo efetivo para a vida humana? Haveria uma medida certa entre o que lembrar e o que esquecer? Tais questões nos suscitam algumas reflexões. Em meio ao excesso de memória, como afirma Nietzsche, a vida desmorona e se degenera¹²².

3.2 EDUCAÇÃO E MEMÓRIA

Agora retomamos a análise da articulação entre educação e memória no pensamento moderno, conforme a reflexão nietzschiana. A principal crítica de Nietzsche à educação moderna está dirigida contra o excesso de memorização praticado nos estabelecimentos de ensino alemães do século XIX. O apelo ao cultivo da memória, da repetição de modelos pré-estabelecidos, não caracteriza uma educação que valorize a vida, que possibilite a criação e o avanço da cultura. É uma educação que está preocupada em produzir mão de obra para o mercado, que leva à massificação e despersonalização dos discentes, afastando-os de sua singularidade, de suas possibilidades criativas. Essa tendência educativa valoriza a formação erudita, a busca incessante pelo acúmulo de saber que será utilizável no mercado, no circuito produtivo.

Ser culto, na visão da cultura moderna, é reter na memória a maior quantidade possível de conteúdos, não importando se tais conhecimentos se ligam a ações práticas ou necessárias à vida humana. O importante nessa sociedade é produzir mão de obra para um mercado sempre muito exigente e saciá-lo com aquilo que ele precisa; as necessidades humanas, as emoções, os instintos e a alegria de poder esquecer, de se despojar do peso das lembranças não têm espaço nessa lógica do mercado. Nesse

¹²⁰ NIETZSCHE. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p. 17.

¹²¹ Ibidem.

¹²² Cf. Ibidem.

sentido, a interpretação nietzschiana sobre o esquecimento como uma atividade do corpo, tão necessária quanto se alimentar ou dormir, será de extrema importância para a nossa reflexão acerca da relação memória/esquecimento. Assim como também nos ajudará a evidenciar como a educação moderna afasta o homem de sua singularidade e, ainda, de como a educação de si, proposta por Nietzsche, se configura como uma saída possível para o problema da modernidade, para que a cultura e o homem do ocidente alcancem a sua “saúde” e se curem da “doença”¹²³ que assola a época moderna.

3.2.1 A educação na universidade alemã do século XIX

O questionamento do uso excessivo da memória como método de ensino é uma das principais críticas nietzschianas à educação moderna, na qual os discentes são preparados visando o mero acúmulo de saber, tornando-se homens “incapazes de recriar a vida a partir de suas experiências”¹²⁴. A busca pela memorização, pela repetição mecânica acaba por inibir a criação, o excesso de memória não dá lugar ao esquecimento e, é exatamente este, que possibilitará a transformação, o espaço para o novo. A lógica da época é a formação do homem erudito, que se tornará *dono* de inúmeras noções para serem vendidas e usufruídas pelo mercado.

A educação fomentada nas universidades alemãs modernas dá origem ao que Nietzsche chama de pseudocultura¹²⁵, pois o ensino se baseia numa concepção historicista, desvinculada das forças vitais e naturais. A educação moderna promove a reprodução de opiniões alheias quando deveria estimular o discente a pensar a partir das suas próprias experiências. A universidade, assim como outras instituições de ensino, não pode ser considerada uma instituição que promova a cultura, pois não tem a preocupação de formar indivíduos capazes de exercer plenamente todas as suas potencialidades, nem de combater “a barbárie na cultura”¹²⁶.

¹²³ Sobre a relação “saúde” e “doença” na filosofia de Nietzsche trataremos mais detalhadamente no terceiro capítulo deste trabalho.

¹²⁴ DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 43.

¹²⁵ Cf. NIETZSCHE. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In: ___. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, p. 101.

¹²⁶ Conforme assinala Barrenechea: “barbárie, para Nietzsche, é a deturpação da natureza humana, o aviltamento dos seus impulsos orgânicos, a destruição de sua força” (BARRENECHEA, Miguel. *O aristocrata nietzschiano: para além da dicotomia civilização/barbárie*. In: LINS, Daniel (org.). **Nietzsche e Deleuze – bárbaros, civilizados**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004, p. 159). Segundo interpretação nietzschiana, a moderna cultura alemã vive uma verdadeira barbárie. O homem moderno convive com uma pressa vertiginosa que o afasta de uma vivência plena (Cf. DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 17).

Nietzsche considera a compulsão pelo saber, tão freqüente nos meios universitários, algo inútil, que distancia pensamento e vida. Vemos uma educação que enfatiza a importância de acumular conhecimentos “ditos” primordiais para desenvolver determinadas habilidades, necessárias para que esses discentes possam se inserir no mercado de trabalho, porém não existe preocupação em desenvolver os afetos, os sentimentos e muito menos as funções vitais básicas, necessárias para o pleno desenvolvimento desses indivíduos. Quando olhamos para o campo da educação contemporânea e detectamos nela problemas já apontados por Nietzsche na época moderna, vemos a atualidade do pensamento nietzschiano e a importância das reflexões suscitadas pelo filósofo para pensarmos os problemas educacionais que hoje vivenciamos.

É importante observar que não só o ensino primário e secundário sofrem os abusos de uma formação pautada na memorização, também o ensino universitário padece dos mesmos problemas. Por se tratar de um ensino dito “superior”, poderíamos cogitar que tal ensino fosse realmente diferenciado dos outros segmentos, mas o que vislumbramos na universidade é a mesma forma de ensino dos anos iniciais até o ensino médio, o zelo com a repetição de modelos pré-estabelecidos e a memorização de dados. Pouco vemos de reflexão, poucos são os espaços para a criação. Há preocupação com a *transmissão* de cultura, mas não com a *produção* de cultura: “a instrução não se torna vida”¹²⁷.

Nietzsche censura o fato de o ginásio e a universidade alemã terem se voltado para a profissionalização, embora continuem acreditando que são lugares destinados à cultura. Para o filósofo, tanto o ginásio quanto a universidade, na verdade, não se distinguem muito da escola técnica em seus objetivos. O filósofo não condena a implantação e proliferação das escolas técnicas¹²⁸ na Alemanha, já que elas cumprem

¹²⁷ Cf. NIETZSCHE. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p. 42.

¹²⁸ Em *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, Nietzsche esclarece esta questão: “Não vão com isso crer, meus amigos, que eu quero mitigar os elogios às nossas escolas técnicas e às nossas escolas primárias importantes: eu honro os lugares onde se aprende a calcular adequadamente, onde se domina a língua, onde se leva a sério a geografia, onde se é instruído pelos conhecimentos admiráveis que nos dão as ciências naturais. Estou também inclinado a concordar de bom grado com o fato de que os estudantes que se instruem nas melhores escolas técnicas da nossa época estão perfeitamente autorizados a ter os mesmos direitos que se tem o costume de atribuir aos alunos dos ginásios no final dos seus estudos; e não está longe o dia em que se abrirão, para as pessoas que receberam este ensino, as portas das Universidades e da administração pública, com a mesma largueza com a qual se beneficiou exclusivamente até agora os alunos dos ginásio – bem entendido,

seus objetivos em formar homens para funções técnicas. Para ele, o ginásio e a universidade é que não cumprem seus papéis.

Os estudantes se orgulham da liberdade e da autonomia que crêem desfrutar na universidade, mas, na verdade, como ressalta Nietzsche, estão presos pelo ouvido e são deixados a sua própria sorte. Segundo o filósofo, a universidade utiliza-se do método de ensino “oral” ou “acroamático”¹²⁹, vejamos o que ele diz na passagem abaixo:

Quando um estrangeiro vem conhecer o sistema das nossas Universidades, ele pergunta primeiro com insistência: “De que modo o estudante está ligado à Universidade?” Nós respondemos: “Pelo ouvido, como ouvinte”. O estrangeiro se espanta: “Somente através dos ouvidos?”, pergunta ele novamente. – “Somente através dos ouvidos”, respondemos novamente. O estudante escuta. Quando fala, quando vê, quando anda, quando está acompanhado, quando tem uma atividade artística, em suma, quando vive, ele é autônomo, quer dizer, independente do estabelecimento de ensino. Com bastante frequência, o estudante escreve enquanto ouve. Estes são os momentos em que está preso pelo cordão umbilical à Universidade. Ele pode escolher o que quer ouvir, não precisa acreditar naquilo que ouve, pode tapar os ouvidos quando não queira ouvir. Eis o método de ensino “oral”.¹³⁰

Nesse diálogo é evidente o questionamento à universidade daquela época, a qual Nietzsche não poupa críticas. Para ele, a “liberdade acadêmica” se resume a uma boca autônoma de um lado e, de outro, orelhas autônomas. Por trás dessa “liberdade” existe um vigilante constante: o Estado, que constantemente faz lembrar que deve ser ele “o objetivo, o fim e a quintaessência destes estranhos procedimentos que são o falar e o ouvir”¹³¹.

Esse estilo “acroamático” corresponde ao oposto do que o filósofo alemão entende como educação universitária, acredita que no lugar da autonomia se deveria exigir do aluno um treinamento rigoroso. Tal autonomia nada mais é do que “uma domesticação do aluno, para torná-lo uma criatura dócil e submissa aos interesses do Estado e da burguesia”¹³². Assim, a liberdade acadêmica não passa de uma ilusão.

do ginásio atual!” (NIETZSCHE. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In: __. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, p. 123-124).

¹²⁹ Nietzsche denomina “acroamático” o método de ensino que privilegia a exposição oral do professor e a audição do aluno. Segundo Noéli Correia de Melo Sobrinho, tradutor de *Escritos sobre Educação*, o termo “acroamático” originariamente significava “o ensino que era ministrado por Aristóteles a um círculo restrito de discípulos; tratava-se de um ensino ‘esotérico’, em oposição ao ensino ‘exotérico’ ministrado para o público em geral. O termo significa também o ensino que era transmitido oralmente, durante o qual não se permitia aos discípulos qualquer intervenção. ‘Acroamática’ era enfim um método pedagógico oposto ao de Sócrates, que lançava mão do diálogo como via de acesso ao conhecimento” (Ibidem, nota 52, p. 146).

¹³⁰ Em nota o tradutor explica que, no texto original, Nietzsche utiliza o termo “acroamático” e não “oral” (Cf. Ibidem, p. 146).

¹³¹ Ibidem, p. 147.

¹³² DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 100.

Além da crítica à liberdade acadêmica no ensino superior, Nietzsche também centra sua crítica ao fato da universidade não formar homens para a cultura. O filósofo ressalta a importância de conter a tendência histórico-científica e profissionalizante na universidade e aponta para a necessidade de que esta instituição se volte para os problemas da cultura, propondo que se investigue como as questões essenciais colocadas pela condição humana aparecem no âmbito da arte e da filosofia. Para Nietzsche, estas disciplinas seriam as únicas capazes de “moderar a feição” histórico-científica disseminada pela universidade.

Muito valor se dá à Ciência e pouco à arte no ensino superior. Embora existam matérias que ensinem a história da arte, a universidade, segundo Nietzsche, não pode proporcionar um “adestramento artístico”¹³³ ao estudante. De acordo com ele, tal adestramento poderia servir à vida, agindo como disciplinador do “instinto desenfreado de conhecimento”¹³⁴, dominador de todos os outros instintos. Usando palavras de Rosa Dias diríamos que:

Na universidade, um “adestramento artístico” contrabalançaria os efeitos nefastos da compulsão de saber a qualquer preço e disciplinaria o “instinto de conhecimento” e a própria ciência. Pois a ciência, ao querer conhecer a vida custe o que custar, “destrói as ilusões” que ajudam o homem a viver. Incapaz de dar sentido e beleza à existência, de considerar a vida em seu conjunto, coloca por terra o único ambiente em que se pode viver.¹³⁵

Nietzsche opõe a ciência à arte, esta, diferentemente daquela, não possui o instinto desenfreado de tudo querer conhecer. A arte, como expressão distante da ciência, não deseja dissecar a vida, pelo contrário, numa época em que vida e cultura

¹³³ Sobre essa questão Rosa Dias destaca que não se pode extrair da exposição de Nietzsche um projeto de “adestramento artístico” do estudante universitário, como foi feito em relação ao “adestramento linguístico”: “Mas, embora não indique explicitamente como deva ser realizado tal adestramento, Nietzsche deixa bem clara a sua finalidade. Por meio dessa educação para a arte, o jovem universitário seria capaz de primeiro, contestar a pretensão científica de tudo conhecer; segundo, conduzir o conhecimento de modo a fazê-lo servir a uma melhor forma de vida; terceiro, devolver à vida as ilusões que lhe foram confiscadas; quarto, restituir à arte o direito de continuar a cobrir a vida com os véus que a embelezam”. (DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 102).

¹³⁴ Num fragmento de *O livro do filósofo*, Nietzsche destaca a utilização da arte para combater o instinto do conhecimento: “A história e as ciências da natureza foram necessárias para combater a Idade Média: o saber contra a crença. Agora lançamos a arte contra o saber: o retorno à vida. O domínio do instinto de conhecimento! O reforço dos instintos morais e estéticos! Tudo o que nos pareça *saudável ao espírito alemão para que seja*, por sua vez, salvador! A essência de tal espírito nos foi passada por meio da música. Agora entendemos porque os gregos mantiveram sua civilização dependente da música”. (NIETZSCHE. **O livro do filósofo**; tradução de Rubens Eduardo Frias, 6ª Ed., São Paulo: Centauro, 2004. Grifo do autor)

¹³⁵ DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 102.

aparecem apartadas, ela possui um papel fundamental: o de afirmar a vida em seu conjunto.

Segundo Nietzsche, não houve interesse da universidade alemã em conter, por meio da arte, as tendências científicas, essa instituição não soube utilizar-se de um “adestramento artístico”, que serviria como um “antídoto” à contaminação da cultura pela ciência: os eruditos serviram-se de métodos científicos para investigar a arte. É somente dessa forma que os professores universitários demonstram seu apreço pela arte.

A situação da filosofia na universidade alemã do século XIX é análoga à consideração outorgada à arte. De acordo com Nietzsche, o ensino universitário da filosofia não prepara o estudante para pensar, agir e viver filosoficamente, pelo contrário, o “instinto filosófico” é imobilizado pela cultura histórica. Na universidade, a filosofia está limitada a uma aparência erudita, a formação é voltada para a erudição. Devido ao enraizamento da cultura histórica no meio acadêmico, a filosofia universitária é tratada de maneira neutra e seus problemas fundamentais deixam de ser abordados. Preocupa-se com pequenas questões acerca da história da filosofia e esquece-se de que o ensino dessa disciplina deveria levar os estudantes a levantarem questões sobre a existência, mas a filosofia tratada nas universidades alemãs “restringe-se a estudar o pensamento morto, que não mais serve à vida”¹³⁶.

Dias ressalta que a crítica de Nietzsche à filosofia universitária está sob a influência de um ensaio de Schopenhauer: *Sobre a filosofia universitária*¹³⁷. Segundo a comentadora, para Schopenhauer não existem filósofos na universidade, mas professores que vivem da filosofia e apenas se interessam em pensar no que seus interesses materiais exigem e naquilo que convém ao Estado e à religião. Nietzsche retoma e aprofunda tais críticas, principalmente em relação à ligação entre filosofia, Estado e cultura histórica. Assim como Schopenhauer, Nietzsche acredita que nas universidades da Alemanha não existem filósofos, mas sim professores de filosofia. Estes transformam a filosofia num ganha-pão, servindo a interesses do Estado e não contribuem para a formação e perpetuação de novos filósofos. O estudante de filosofia torna-se um mero repetidor de uma cultura histórica, um conhecedor erudito de todos os sistemas do passado. Nesse sentido, os estudantes não são educados para pensar e viver filosoficamente - não são “adestrados” contra a compulsão do saber -, assim o ensino universitário acaba por desencorajá-los a ter opiniões próprias, em função da massa de

¹³⁶ DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 104.

¹³⁷ Esse ensaio faz parte do livro *Parerga e paralipomena*, publicado em 1851. (Cf. *Ibidem*, p. 104).

conhecimentos históricos que são obrigados a assimilar. Ao invés de atrair homens para a atividade de pensar, afasta-os disto. A universidade, portanto, não está voltada para a educação filosófica, mas apenas a uma educação para a erudição. Ela não é, segundo interpretação nietzschiana, um “estabelecimento para a cultura”, e sim apenas um “estabelecimento para as necessidades da vida”¹³⁸.

O filósofo alemão nos diz que a filosofia universitária tornou-se uma ciência pura, ou seja, um pensamento abstrato, concebido como universal, profundamente desvinculado da vida e das forças vitais. Para Nietzsche, uma cultura decadente – como a desenvolvida na universidade alemã do século XIX – pouco pode fazer pelo pensamento, a não ser engendrar uma filosofia doente: “(...) a Universidade não é aquilo que ela desejaria pomposamente ser – uma instituição cultural”¹³⁹.

Nietzsche enxerga todos esses problemas no ensino universitário de sua época e critica a postura educativa adotada. Para ele, a universidade, muito mais do que o ginásio ou qualquer outro segmento do ensino, deveria cultivar a criação e se preocupar com uma cultura sempre renovada. Para o filósofo, a educação deve caminhar a serviço da cultura, não da “pseudocultura”, mas da genuína cultura. Como afirma Marton,

A melhor maneira de servir à humanidade é entregar-se ao trabalho árduo e penoso de cultivar o próprio espírito. O ensino, portanto, deve ser puro, desvinculado de qualquer objetivo prático e a cultura, criação desinteressada, desligada de qualquer intuito utilitário.¹⁴⁰

Cultivar o próprio espírito pressupõe um processo de adestramento. O processo de educar a si mesmo envolve disciplina e rigor. O adestramento possibilita criar hábitos, enquanto a domesticação estimula a repetição de hábitos, por isso o apelo excessivo à memória. A educação moderna, segundo perspectiva nietzschiana, é um grande processo de domesticação.

Num *fragmento póstumo* de 1888, Nietzsche observa que não há pior confusão do que a de confundir “domesticação” (*Zähmung*) e “adestramento” (*Züchtung*). Para o filósofo, adestramento significa “(...) um meio enorme de acumulação de forças da humanidade, de tal modo que as gerações possam continuar a construir a partir do trabalho das que as precederam, desenvolver-se e tornar-se mais fortes, não somente

¹³⁸ Cf. NIETZSCHE. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In: ___. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, p. 125.

¹³⁹ Ibidem, p. 151.

¹⁴⁰ MARTON, Scarlett. *Claustros vão se fazer outra vez necessários*. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 24.

exteriormente, mas interiormente, organicamente”¹⁴¹. Para Nietzsche, a educação institucional deve deixar de promover a domesticação dos discentes e educá-los para o cultivo de suas singularidades.

3.2.2 Expansão e redução da cultura

Nietzsche reconhece no século XIX duas correntes que dominam os estabelecimentos de ensino alemães, como ele mesmo afirma, aparentemente opostas. Trata-se de duas tendências aparentemente diversas, a *extensão* e a *redução* da cultura, mas que se conjugam em desenvolver uma educação limitada: “por um lado a tendência de *estender tanto quanto possível a cultura*, por outro, a tendência de *reduzi-la e enfraquecê-la*”¹⁴². Em outras palavras, o “diagnóstico”¹⁴³ nietzschiano sobre a cultura e a educação modernas aponta para uma ampliação quantitativa de discentes, dos estabelecimentos de ensino e dos professores que atuam na educação. Contudo, essa ampliação irrestrita do âmbito educacional - cada vez mais estudantes, mais escolas, mais professores -, leva a uma redução proporcional dos conteúdos ensinados. “Todos” devem apreender rapidamente, portanto, a cultura se reduz, diminui.

De um lado uma formação geral e rápida, de outro a exigência de uma educação aprofundada em determinada área de atuação, com o objetivo de se formarem especialistas. Essa especialização delimita os dados a serem apreendidos pelo estudante, os conhecimentos desenvolvidos se resumem estritamente ao necessário para que ele atue num só campo, numa única tarefa específica. Com isso, as instituições de ensino restringem a vivência de seus alunos, o que resulta em homens incapacitados de desenvolverem todas as suas potencialidades, já que lhe é inculcado na memória apenas aquilo o que é necessário para exercer uma função estatal ou no comércio, portanto há uma seleção rigorosa de tudo o que deve ser lembrado, o que implica também em selecionar o que deve ser esquecido – o que o Estado e a classe comerciante julgam ser desnecessário para o alcance de suas metas:

(...) o Estado antigo [dos gregos] se manteve exatamente tão distante quanto possível desta consideração utilitária, que somente leva a admitir a cultura na

¹⁴¹ DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 86.

¹⁴² NIETZSCHE. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In: _____. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, p. 53.

¹⁴³ Nietzsche, como um “médico-filósofo”, “tentará diagnosticar as motivações corporais [e culturais] ou, especificamente, as *doenças* que geraram a maioria das filosofias e religiões tradicionais [do Ocidente]” (BARRENECHEA, Miguel Angel. **Nietzsche e o corpo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 24). No terceiro capítulo, trataremos da metáfora do “médico-filósofo” desenvolvida por Nietzsche.

medida em que ela é diretamente útil ao Estado, e a negar os instintos que não encontram nestes desígnios seu emprego imediato.¹⁴⁴

De acordo com Nietzsche, os comerciantes e o Estado são os grandes responsáveis pela depauperação da cultura. Eles entravam o processo de maturação dos indivíduos, em outras palavras, entravam a “formação de si”, exigindo uma formação educacional rápida, voltada à produção de funcionários eficientes e estudantes dóceis, que aprendam rapidamente a ganhar dinheiro, quando o importante seria a lenta maturação desses indivíduos, uma “ruminação”¹⁴⁵ dos conhecimentos, para que eles pudessem utilizar tais conteúdos em prol de suas vidas e eles próprios pudessem selecionar o que merece ser lembrado ou esquecido. Talvez devesse ser essa a autonomia que poderia ser dada aos estudantes.

Além da classe dos comerciantes e do Estado, uma outra força aparece, segundo a análise nietzschiana, como uma das responsáveis pelo empobrecimento do ensino e conseqüente debilitação da cultura: a ciência. O reflexo negativo na cultura, promovido pela ciência, pode ser evidenciado pela preocupação em criar homens teóricos, nos quais a força vital não é potencializada, pelo contrário, é sugada pelos métodos de estudo antivitais que se voltam a tudo conhecer - como vimos anteriormente, quando tratamos da questão do homem erudito.

A exploração do homem em proveito da ciência é um princípio comumente admitido nos estabelecimentos de ensino da época moderna. O valor do conhecimento para a vida não é discutido, apenas aceita-se a tradição de se acumular dados para determinadas funções ou objetivos, ditados pelas “três forças dominantes”: o Estado, os comerciantes e a ciência. Em *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, Nietzsche apresenta a “fórmula” dessa dominação:

Acredito ter observado de que lado é mais claro o apelo à extensão, à ampliação máxima da cultura. Esta extensão é um dos dogmas da economia política [*nationalökonomischen Dogmen*] mais caros da época atual. O máximo de conhecimento e cultura possível - portanto o máximo de produção e necessidades possível -, portanto o máximo de felicidade possível: - eis mais ou menos a fórmula. Temos aqui, como objetivo e fim da cultura a utilidade, ou, mais exatamente, o lucro, maior ganho de dinheiro possível.¹⁴⁶

¹⁴⁴ NIETZSCHE. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In: ___. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, p. 116.

¹⁴⁵ A ruminação representa uma “digestão” lenta - realizada com paciência - dos conhecimentos adquiridos. Nesse processo, que se opõe à pressa da modernidade, o homem poderia absorver, de forma mais adequada, aquilo que pode ser mais proveitoso à sua vida.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 72-73.

Aliada às tendências da ampliação máxima e da redução da cultura, encontra-se, segundo Nietzsche, a “cultura jornalística”, que seria, para ele, a confluência das duas tendências anteriores. Como afirma Rosa Dias, “a cultura ampliada, a cultura especializada e a cultura jornalística se completam para formar uma só e mesma ‘incultura’”¹⁴⁷, ou como palavras do próprio filósofo, elas afastam o homem da “verdadeira cultura” e se unem para fundar uma “cultura mentirosa”¹⁴⁸:

O jornalismo é de fato a confluência das duas tendências: ampliação e redução da cultura dão aqui as mãos; o jornal substitui a cultura, e que ainda, a título de erudito, tem pretensões à cultura, este se apoia habitualmente nesta trama de cola viscosa que cimenta as juntas de todas as formas de vida, de todas as classes sociais, de todas as artes, de todas as ciências. É no jornal que culmina o desígnio particular que nossa época tem sobre a cultura: o jornalista, o senhor do momento, tomou o lugar do grande gênio, do guia estabelecido para sempre, daquele que livra do momento atual.¹⁴⁹

Uma educação que visa a “formação de si”, adotando-a como objetivo principal, além de afastar o homem dos ideais propostos pelos “três egoísmos”, também contribui para a criação do que Nietzsche chama de “verdadeira cultura”. Por outro lado, um sistema pedagógico atrelado a tendências que minam as forças vitais dos homens nunca poderá propiciar uma educação voltada para a cultura, pois tais tendências, unidas à cultura jornalística, são contrárias à promoção de homens singulares. A cultura jornalística volta-se para um grande acúmulo de informações - que dão aparência de erudição - e “vende” ideias do momento, trabalha com o instante, com o artificial: as notícias que serão vendidas na sociedade, ao passarem por um processo de seleção do que será publicado ou não, acabam servindo aos interesses práticos das forças dominantes, pois enfatiza-se a lembrança daquilo que serve a tais interesses e abandona-se ao esquecimento o que não os favorece.

Uma outra crítica nietzschiana que está diretamente ligada à questão da ampliação e da redução da cultura é a questão da massificação da cultura. Os partidários da cultura de massa¹⁵⁰, com o pretexto de levá-la a todas as camadas da sociedade,

¹⁴⁷ DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 91.

¹⁴⁸ Cf. NIETZSCHE. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In: ___. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, p. 54.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 76.

¹⁵⁰ Nietzsche critica a chamada “cultura de massa”, uma forma de agregar o homem ao rebanho e considerada como uma cultura “rápida”, voltada para o universal e impessoal: “(...) a grande massa irá um dia pular o grau intermediário e se lançar sem rodeios à felicidade terrena. É isto o que se chama agora de ‘questão social’. Pois a massa poderia ter a impressão de que a cultura estendida à maioria dos homens não era senão um meio para uma minoria obter a felicidade terra: a cultura ‘tão universal quanto possível’ enfraquece a tal ponto a cultura, que ela não pode mais admitir qualquer privilégio ou garantir qualquer respeito. ‘A cultura mais universal é exatamente a barbárie.’” (*Ibidem*, nota de rodapé, p. 74). Para o filósofo, não é a “cultura de massa” que deve ser a finalidade dos

promovem uma verdadeira homogeneização da cultura, anulam-se, assim, as diferenças, impedindo a expressão das singularidades. Para Nietzsche, a cultura de massa reduz tudo ao menor denominador, excluindo tudo o que é grande, promovendo o nivelamento e assim a cultura é vulgarizada. Como afirma Dias:

A cultura vulgarizada, difundida em todos os lugares, fabrica um edifício de opiniões convencionais, no qual camadas inteiras da população se movem indolentes e com falso entusiasmo.

A proliferação cada vez maior de escolas e a multidão de professores despreparados enfraquecem a cultura, a ponto de não se poder fundar nenhuma “hierarquia natural”, nenhum privilégio, nenhum respeito ao gênio.¹⁵¹

O filósofo considera esse tipo de educação - voltada para o rebanho – como algo que deva ser ultrapassado, pois impede a elevação da cultura. Faz-se necessário, então, o surgimento de homens capazes de romper com os padrões estabelecidos, que ousem denunciar os pressupostos da instrução moderna e evidenciem o contraste entre a verdadeira e a falsa cultura. Serão esses os homens que poderão servir de modelos para estimular ações em prol do presente e também das gerações futuras¹⁵².

Em *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*, Nietzsche examina as instituições de ensino da Alemanha - o ginásio, a escola técnica e a universidade - e denuncia os “males” que as afetam. Para “curar” essa “doença” propõe a restauração da cultura alemã. Mas como e por onde começar tal renovação? O filósofo indica diferentes perspectivas para uma reestruturação do ensino¹⁵³, o que implicaria numa renovação da cultura. A língua materna seria uma expressão da cultura que também estaria envolvida nessa reestruturação. Segundo Nietzsche, a língua alemã encontra-se contaminada pelo “pretensível estilo elegante” do jornalismo. Há ilusão de erudição com esse estilo, mas fala-se e escreve-se mal; além de pobreza vocabular, há má utilização dos recursos oferecidos pela língua. Seria, então, tarefa de uma instituição de ensino que preza pela qualidade “adestrar linguisticamente” o estudante, pois o declínio da força vital da língua é um dos fatores que contribuem para a degeneração da cultura.

estabelecimentos de ensino, mas sim a cultura voltada para a “formação” de indivíduos excepcionais: “Portanto, não é a cultura de 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. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In: __. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, nota de rodapé, p. 105).

¹⁵¹ DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 92.

¹⁵² Sobre essa questão, de homens que podem constituir modelos de ação para o futuro, trataremos no terceiro capítulo desta dissertação.

¹⁵³ É importante lembrar que Nietzsche não estava preocupado em estabelecer um sistema de ensino, mas apenas propor mudanças necessárias para uma educação que contribua para a vida.

O adestramento na educação envolve hábito e obediência. “Adestrar linguisticamente” o homem não significa domesticá-lo por meio de um acúmulo de conhecimentos históricos acerca da língua, mas sim estimulá-lo a construir determinados princípios, a partir dos quais possa crescer por si mesmo:

Significa tornar-se senhor de seu idioma e continuar a construir uma língua artística, a partir do trabalho dos que o precederam, único meio de assegurar um futuro para o alemão. O “adestramento lingüístico” - em outras palavras, o estudo da língua levado a sério - é o primeiro requisito para uma verdadeira cultura.¹⁵⁴

Os estabelecimentos de ensino alemães da modernidade optam por uma “erudição histórica” e com isto tratam o idioma como se estivesse morto, quando deveriam tratar a língua como um organismo vivo - que ela é, embora seja complexa. É necessário que a linguagem seja vivida e não apenas falada, pois a língua tem dentro de si uma força vital, que absorve o novo e promove crescimento. Mas a cultura histórica enraizou-se de tal modo na cultura alemã que até o “corpo vivo” da língua foi sacrificado a estudos anatômicos, sem nenhuma obrigação para com o presente nem com o futuro¹⁵⁵. A linguagem sofre o artificialismo da cultura, não há nessa cultura uma “unidade de estilo”, o que vemos é a uniformização dada pela cultura jornalística e que contribui para corromper o gosto estético de professores e alunos. Os estudiosos da época se preocupam principalmente pela leitura de resenhas e críticas, em lugar da leitura dos próprios livros, o que compromete o gosto por aquilo que lêem, já que acabam se “contaminando” com preconceitos e conhecimentos mal assimilados, ou seja, por opiniões formadas. Se estendermos tal análise para a realidade brasileira da contemporaneidade, veremos que a crítica nietzschiana realizada há mais de um século traduz exatamente alguns dos problemas vividos na nossa educação e cultura, como essa questão da uniformização de opiniões ditadas pela mídia.

A atitude historicista leva os alemães a adornarem sua cultura com o estilo de diferentes épocas¹⁵⁶, se distanciando do que Nietzsche define como cultura - unidade de

¹⁵⁴ DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 95.

¹⁵⁵ Cf. NIETZSCHE. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In: ___. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, p. 82.

¹⁵⁶ Além do estilo de diferentes épocas, Nietzsche também reconhece na cultura alemã a influência da cultura francesa, que afasta a sua nação do “espírito alemão” através da imitação daquela cultura. Vejamos o que o filósofo diz: “(...) aquilo a que se dá agora, com uma presunção singular, o nome de ‘cultura alemã’ é um agregado cosmopolita que tem tanta relação com o espírito alemão quanto um jornalista tem com Schiller, ou Meyerbeer com Beethoven: neste caso, a influência mais forte aqui é aquela exercida pela cultura dos Franceses, antigermânica no seu fundamento mais profundo, que é imitada sem talento e com gosto mais duvidoso ainda e que, por causa desta imitação, dá uma forma hipócrita à sociedade, à imprensa, à arte e ao estilo dos Alemães”. (Ibidem, p. 97).

estilo. O que há não é uma unidade, mas uma descaracterização da cultura. O filósofo, então, conclama uma volta aos clássicos da língua alemã. Segundo ele, somente por meio do adestramento lingüístico, do ensino levado a sério, isso seria possível.

Em meio a todos esses problemas, que nos referimos até aqui, de acordo com Nietzsche, o sistema educacional da moderna sociedade alemã seria incapaz de prover uma formação humanística¹⁵⁷. Pelo contrário, com a proliferação dos estabelecimentos de ensino - sinônimo de diminuição da qualidade de ensino - e o aumento da tendência cientificista nas escolas, cresce o desprezo pela formação humanística. Formar homens cultos, capazes de exercer plenamente as potencialidades de seu espírito, não é um objetivo de tais instituições. Sobre o objetivo da educação moderna, Nietzsche escreve:

(...) 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 podem percorrer para o indivíduo se salvar e se proteger na luta pela existência. Sem dúvida, esta indicação tem uma importância máxima e imediata para a grande maioria dos homens: e quanto mais difícil é a luta, mais o jovem deve aprender, mais ele deve incrementar as suas forças.¹⁵⁸

A instrução dirigida por questões históricas e científicas e a ênfase dada à profissionalização, no intuito de criar homens aptos a ganhar dinheiro são questões que impedem que o sistema educacional volte-se para a cultura.

Com essas tendências, de ampliação e de redução da cultura, a educação se limita a capacitar os estudantes a conquistar uma ocupação ou ingressar nos quadros do Estado. Ela não objetiva criar “personalidades harmoniosamente desenvolvidas”¹⁵⁹. Por isso reafirmamos que o resultado desse tipo de educação é a vulgarização do ensino e, conseqüentemente, o enfraquecimento da cultura.

Ampliar a cultura a um maior número de estudantes implica em repetir os padrões que devem ser memorizados para uma efetiva atuação na sociedade, no sentido de alcançar as metas determinadas pelo Estado, pelos comerciantes e pela ciência. Quanto mais pessoas repetem os modelos mais coesão há, portanto ocorre uma “uniformização” de atitudes, iguala-se os comportamentos dos indivíduos e, assim, as

¹⁵⁷ Uma formação humanística, nessa ótica, implica o reconhecimento do valor da vida humana e o respeito às individualidades. O homem é visto como um todo, não só no seu aspecto intelectual. Nesse enfoque a aprendizagem não se limita a um acúmulo de conhecimentos, ela influi nas escolhas e atitudes do discente. A maior ou menor quantidade de conteúdos adquiridos não é o fator primordial, o essencial é fundamentar a compreensão da realidade em que vive, mostrando que é possível transformá-la.

¹⁵⁸ NIETZSCHE. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In: _____. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, p. 122.

¹⁵⁹ DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 78.

diferenças são anuladas. Com isso, a ideia de surgimento de homens autênticos anda à contracorrente do pensamento comum de uma época que nega as diferenças. A especialização, por sua vez, exige restringir a quantidade de conhecimentos a ser apreendidos, treinando os indivíduos a repetirem certa quantidade de informações/dados essenciais a determinada função, limitando o que os homens devam lembrar em suas atividades, tudo em prol dos objetivos estabelecidos pelos “três egoísmos”.

Os impactos dessas tendências na educação e na cultura e sua influência na questão da formação de si mesmo ainda serão retomados no terceiro capítulo desta dissertação.

3.2.3 A formação do homem erudito

Anteriormente, vimos que o conhecimento, de acordo com Nietzsche, deve servir para fins da vida e não apenas para satisfazer “indivíduos ávidos de saber”, que visam somente a ampliação do próprio conhecimento e colocam essa expansão como meta para suas vidas. Meta que, na verdade, só serve para manter o *status quo* numa sociedade que preza pelo artificial e põe em segundo plano o necessário, aquilo que favorece a superação de si e a expansão das forças produtivas:

(...) o homem moderno arrasta consigo por aí uma massa descomunal de pedras indigeríveis de saber que, então, como nos contos de fada¹⁶⁰, podem ser às vezes ouvidas rolando ordenadamente no interior do corpo. Com estes solavancos denuncia-se a qualidade mais própria a este homem moderno: a estranha oposição entre uma interioridade à qual não corresponde nenhuma exterioridade e uma exterioridade à qual não corresponda nenhuma interioridade – um saber que os povos antigos não conheciam.¹⁶¹

O erudito, segundo Nietzsche, é produto de uma época profundamente doente e melancólica¹⁶². Esse “tipo” de homem desvitalizado e empanurrado de saber julga-se culto, mas nada mais é do que um homem que está dividido, cindido em conteúdo e forma¹⁶³. De acordo com a interpretação do filósofo, tal homem não vivencia uma

¹⁶⁰ De acordo com nota do tradutor de *Escritos de educação*, Noéli Correia, Nietzsche refere-se nesta passagem ao conto de fadas intitulado “O lobo e as setes cabritas”, narrados pelos irmãos Grimm.

¹⁶¹ NIETZSCHE. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p. 33.

¹⁶² NIETZSCHE. *Schopenhauer como educador*. In: _____. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, p. 230.

¹⁶³ Como já assinalamos anteriormente, para Nietzsche não oposição entre conteúdo e forma, interior e exterior, pois o homem é uno, é só corpo: “Diz-se então prontamente que se tem o conteúdo e só falta a forma; mas em todo vivente, esta é uma oposição inteiramente impertinente” (NIETZSCHE. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p. 33).

cultura efetiva, a época moderna apenas experimenta uma espécie de saber em torno da cultura¹⁶⁴. Diferentemente do gênio¹⁶⁵, que surge como um homem original, o erudito é forjado por uma cultura abstrata e desvitalizada, por isso é “infecundo”, se apresenta como um mero “servidor da verdade”, como alguém que apenas acumula saber mas não consegue articular esse saber com a sua própria existência:

O saber, consumido em excesso sem fome, sim, contra a necessidade, não atua mais como um agente transformador que impele para fora e permanece velado em um certo mundo interior caótico, que todo e qualquer homem moderno designa com orgulho curioso como a “interioridade” que lhe é característica.¹⁶⁶

Quanto mais a memória se entulha de saberes, mais o homem moderno é considerado culto. O processo de interiorização desses saberes se traduz como a própria “cultura”, assim, “culto” e “cultura histórica”¹⁶⁷, para os modernos, parece ser uma só coisa. O que constitui um equívoco, “alguém pode ser muito culto e, no entanto, não ter necessariamente nenhuma cultura histórica”¹⁶⁸. O homem moderno se afasta daquilo que lhe é próprio e se entulha do alheio, apinhando hábitos, artes, filosofias, religiões, num amontoado de saberes enciclopédicos. Com isso, se afasta do sentido a-histórico, enfraquece a atividade do esquecimento, sobrecarregando a memória e se interiorizando cada vez mais. Esse homem, dominado pelo sentido histórico, vive um hiato entre interior e exterior, perdendo a unidade que lhe seria característica, como se o indivíduo não fosse um todo, fazendo com que emergja dele uma “personalidade fraca”. Assim como uma enciclopédia, que o seu valor encontra-se circunscrito ao que tem dentro, no conteúdo, o homem erudito é valorizado pelo que acumulou em seu interior, em sua memória, quanto mais “cheia” essa memória mais valor ele tem. Como afirma Nietzsche, “toda a cultura moderna é essencialmente interior”¹⁶⁹; contrariamente, para ele a cultura deve ser “uma única unidade vivente” e não esfacelar-se em um interior e um exterior, em conteúdo e forma, ou seja, a modernidade prioriza valores “espirituais” – alma, razão – que afastam o homem da afirmação dos impulsos vitais.

¹⁶⁴ Cf. NIETZSCHE. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p. 34.

¹⁶⁵ Sobre a questão do gênio trataremos no terceiro capítulo.

¹⁶⁶ Ibidem, p. 33.

¹⁶⁷ A ideia de homem instruído, elevado intelectualmente, se confunde com a mera repetição de dados históricos na modernidade, portanto o homem culto é aquele dotado de conhecimento histórico, aquele que acumula na memória uma grande quantidade de dados históricos.

¹⁶⁸ Ibidem, p. 34.

¹⁶⁹ Ibidem, p. 35.

Uma cultura esfacelada e que imita modelos - como o é a cultura alemã do século XIX -, afasta a possibilidade de se formarem homens que busquem a autossuperação¹⁷⁰. Para tal, a unidade da cultura alemã precisaria ser restabelecida, superando-se os modelos de outras culturas e buscando o que há de mais genuíno em sua sociedade. Como bem destaca Marton, “a cultura pressupõe unidade de estilo e unidade de estilo não se confunde com uniformidade de necessidades e opiniões”¹⁷¹

O erudito apenas se mascara de culto, não se mostra como verdadeiramente é. Por isso Nietzsche questiona severamente esses “filisteus da cultura” - aos quais já aludimos anteriormente - e à sua cultura enciclopédica. Ele critica os homens modernos que cultuam o excesso de conhecimento e o conseqüente excesso de memorização, o que desencadeia, portanto, uma sobrecarga na memória e transforma tais homens em “enciclopédias ambulantes”, “meros espectadores do passado e não criadores de vida e cultura”¹⁷²:

O saber histórico irrompe, aqui e ali, sempre novamente a partir de fontes inesgotáveis, o estranho e incoerente impõe-se, a memória abre todas as suas portas e, ainda assim, nunca estão suficientemente abertas; a natureza empenha-se em receber bem, organizar e honrar estes estranhos hóspedes, mas estes mesmos encontram-se em luta uns com os outros, e parece necessário subjugar-los e dominá-los todos, a fim de não perecer em meio à sua luta.¹⁷³

Em Nietzsche, o termo “filisteu” ganha um novo sentido, não se refere à designação do povo indo-europeu que se fixou na região da Palestina, utilizado de forma pejorativa, traduz a caricatura do homem de pouca cultura, o moderno. O filisteu

¹⁷⁰ Como afirma José Nicolao Julão: “O ensinamento da superação em Nietzsche aparece em oposição ao princípio da conservação (*die Erhaltung*), utilizado pela tradição da grande filosofia e das ciências naturais. Para ele, o valor das verdades metafísicas e científicas está fundamentado em um fim utilitário de enfraquecimento das forças vitais, pois tais verdades valem somente se forem úteis para a conservação da vida, sem levar em conta o seu crescimento potencial. Como Nietzsche não vê nenhuma finalidade na natureza, ele vê no princípio de superação as exigências necessárias para as suas teses antiteleológicas e antimecanicistas. Pois a superação, atuando de maneira dinâmica, impulsionada pelas contradições, sempre buscando o mais e a intensificação (*die Merhung, die Steigerung*) com formas da sua expressão, nunca atingirá um ponto de estagnação, tal como parece sugerir o princípio de conservação. Por isso, é uma exigência da superação, para que atue, que ela deva estar em oposição ao princípio de conservação; mas, para haver superação, é necessário que haja também a ideia de conservação como um contraponto – conseqüentemente, a dinâmica do processo é sempre mantida. (...) o princípio da superação funciona com um ensinamento que educa o indivíduo a chegar a ser o que é, superando em si tudo o que há de ‘humano, demasiadamente humano’, constituindo, assim, a sua identidade individual” (JULIÃO, José Nicolao. **Para ler o Zaratustra de Nietzsche**. Barueri, SP: Manole, 2012, p. 80-82).

¹⁷¹ MARTON, Scarlett. *Claustros vão se fazer outra vez* necessários. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 21.

¹⁷² DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 43.

¹⁷³ NIETZSCHE. **Segunda Consideração Intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p. 33.

representa um homem sem qualquer propósito mais elevado para a existência e estabelece como finalidade um estilo de vida burguês, no qual “predomina o conforto e os prazeres moderados e do qual se possa eliminar o sofrimento, evitando-se para isto, como primeira medida, o reconhecimento do caráter trágico e contraditório da vida”¹⁷⁴.

Os eruditos do século XIX se mostram como simples cumpridores das leis, verdadeiros executores do dever, repudiam a liberdade e defendem necessidades e opiniões uniformes, ou seja, são meros imitadores de modelos. O filiteísmo transforma a cultura em produto comercial, “transformada em mercadoria, converte-se em máscara, engodo”¹⁷⁵

O homem de cultura do século XIX, criticado por Nietzsche, mantém uma forma de se relacionar com a filosofia, com a arte e com a cultura em geral que desconsidera a vida e os paradoxos e contradições que são inerentes a ela, por isso Nietzsche evoca o surgimento de homens que se coloquem contra essa corrente “nefasta”. Nessa perspectiva é que o homem erudito, cultivado no século XIX, precisa ser superado, é necessário que um novo homem surja para que a cultura alemã alcance um nível mais elevado e se liberte da corrente da imitação que descaracteriza o “espírito alemão”.

A educação, ao prezar pela formação de eruditos, dissemina a “doença” histórica que assola a sociedade moderna. Para Nietzsche, o campo da educação é o campo em que o filiteísmo se faz sentir de forma mais aguda. As instituições de ensino do século XIX visam formar o jovem para ser erudito, comerciante ou funcionário do Estado, tendo o objetivo de transformá-lo numa criatura dócil e frágil, indolente e obediente aos seus valores antivitais, portanto torna os homens passivos diante da vida.

¹⁷⁴ PASCHOAL, Antonio Edmilson. *Da utilidade da filosofia para a vida*. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 161.

¹⁷⁵ MARTON, Scarlett. *Clautros vão se fazer outra vez necessários*. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 21.

4 OS DESAFIOS PARA “CHEGAR AO QUE SE É”: A BUSCA PELA SINGULARIDADE E DE UMA EDUCAÇÃO DA DIFERENÇA

Educar-se a si mesmo constitui uma máxima que Nietzsche sugere para que o homem chegue a ser o que se é. Schopenhauer é um exemplo de educador, apresentado na *Terceira consideração intempestiva*, que, por meio de sua filosofia, pode estimular outros homens a desenvolverem suas singularidades. A educação proposta é aquela que leva o ser humano a buscar aquilo que lhe é próprio, original, que o distingue dos outros indivíduos. Numa cultura voltada para a massificação, isto é, dominado pela uniformidade dos comportamentos, o processo do “tornar-se si mesmo” é entravado. Alcançar o que realmente se é envolve lutar contra o próprio tempo e contra si mesmo, o que se configura como um verdadeiro desafio para o estudante. Desafio que, para Nietzsche, é essencial para a vida e para o futuro da cultura, pois o surgimento de homens autênticos, que promovam novas possibilidades de elevação da cultura é fundamental para a sociedade. Esses homens serão capazes de criar novas possibilidades de existência a partir do já vivenciado e experimentado; eles poderão construir um futuro de ação e vivenciar o presente de uma forma mais intensa ao valorizar o que é próprio do humano: seus desejos, vontades, sentimentos, tudo aquilo que contribui para afirmar sua existência.

Nietzsche afirma que a existência só se justifica pela arte, nessa perspectiva veremos como a educação de si poderá promover, por meio da dinâmica entre o lembrar e o esquecer, novas formas de vida, propiciando o novo através da permanente criação de si mesmo.

4.1 O MODELO SCHOPENHAUERIANO

Certamente, existem outros meios de se encontrar a si mesmo, de escapar do aturdimiento no qual nos colocamos habitualmente, como envoltos numa nuvem sombria, mas não conheço coisa melhor do que se lembrar dos nossos mestres e educadores.¹⁷⁶

4.1.1 Schopenhauer como filósofo-educador

¹⁷⁶NIETZSCHE. *Schopenhauer como educador*. In: ___. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, p. 166.

Para Nietzsche, a sociedade moderna não é propícia ao surgimento de grandes homens¹⁷⁷. Pautada numa cultura da repetição, da memorização de modelos impostos por uma tendência historicista e memorialista que instiga a reedição do passado, a imitação do que já foi. A sociedade moderna, na visão nietzschiana, clama pelo surgimento de homens autênticos para que haja um real avanço da cultura. Em *Schopenhauer como educador*, Nietzsche apresenta esse filósofo como um destes homens autênticos, “um verdadeiro filósofo, capaz de elevar alguém acima da insuficiência da atualidade e de ensinar novamente a ser simples e honesto no pensamento e na vida, e portanto, intempestivo, no sentido mais profundo da palavra”¹⁷⁸.

Em *Schopenhauer como educador*, Nietzsche, em tom biográfico, revela a importância desse filósofo para sua vida, descrevendo sua trajetória em busca de um filósofo que pudesse educá-lo. Na universidade não encontrou nenhum filósofo acadêmico que pudesse servir de modelo porque, conforme destaca Dias:

Os filósofos acadêmicos eram-lhe “pessoas absolutamente indiferentes”, faltava-lhes vida, simplicidade e honestidade; procura, então, um modelo, alguém a quem pudesse imitar que não fosse “um animal encarnado”, um verdadeiro filósofo, que pudesse tirá-lo da miséria de sua época, ensinando-o a ser sensível e honrado, tanto no pensamento como na vida, isto é, inatual.¹⁷⁹

Nietzsche, em 1865, descobre Schopenhauer através do livro *O mundo como vontade e representação*, e, a partir da leitura desse texto, percebe que aquele filósofo constitui um modelo representativo daquilo que ele próprio propõe para o avanço da educação e da cultura: a possibilidade de surgimento de homens autênticos e singulares, mesmo numa época que não favoreça isso. Nietzsche não chegou a conhecê-lo pessoalmente, mas através de sua filosofia, de suas ideias e da trajetória de sua vida pode reconhecer a originalidade de Schopenhauer e expô-lo como gênio filosófico¹⁸⁰.

¹⁷⁷ Nietzsche destaca que “(...) as condições de nascimento do gênio *não são melhores* na época moderna, e a animosidade contra os homens originais cresceu a tal ponto, que Sócrates não poderia ter vivido entre nós, ou que, em todo caso, ele não teria alcançado os 70 anos”. (NIETZSCHE. *Schopenhauer como educador*. In: __. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, p. 231.)

¹⁷⁸ Ibidem, p. 171.

¹⁷⁹ DIAS, Rosa. *Nietzsche e a questão do gênio*. In: BARRENECHEA, Miguel Angel de e NETO, Olímpio José Pimenta. **Assim falou Nietzsche**. Rio: Sette Letras, 1999, p. 101.

¹⁸⁰ Cf. NIETZSCHE, op. cit., p. 242.

Nietzsche, na *Terceira consideração intempestiva*, enumera algumas condições que tornam possível o surgimento desse “gênio filosófico intempestivo”¹⁸¹:

(...) liberdade viril do caráter, conhecimento precoce dos homens, educação que não visa a formação do erudito, ausência de qualquer estreiteza patriótica, de qualquer obrigação de ganhar seu pão, de obediência ao Estado – em suma, liberdade, sempre liberdade: este mesmo elemento extraordinário e perigoso no seio do qual os filósofos gregos puderam crescer.¹⁸²

Liberdade de desacorrentar-se das amarras da sociedade, poder trilhar o próprio caminho e tornar-se desobediente às regras impostas pelo Estado, esses são alguns aspectos que Nietzsche enfatiza em relação ao filósofo por ele destacado. Schopenhauer, segundo Nietzsche, conseguiu tal liberdade, ele não seguiu convenções, venceu o isolamento, o desespero da verdade e os limites que tornam o homem nostálgico e melancólico. O filósofo das *considerações intempestivas* não concebe o gênio como um dom natural, para ele, Schopenhauer tornou-se gênio em virtude de sua vontade e as condições citadas acima tornaram possível o florescimento de seu gênio.

Por intermédio de seus pais, Schopenhauer pode conhecer os eruditos de sua época e realizou diferentes viagens pelo estrangeiro, adquiriu conhecimento em meio aos homens, experimentando, vivenciando. Não foi educado para ser um erudito. Tirou de si mesmo a maior parte de seus ensinamentos, os quais passou para seus escritos.

Schopenhauer encontrou um destino de solidão dentre seus contemporâneos – já que sua filosofia ia contra a corrente que vigorava em sua época -, mas isso não o desencorajou. Nietzsche contrapõe Schopenhauer aos “filisteus da cultura”, diferentemente destes, aquele não sucumbiu diante da “ciência pura” e conseguiu afastar-se da “vida de fantasma”¹⁸³, da infecundidade comum dos eruditos - que não foram capazes de formar discípulos a partir das experiências vividas.

Nietzsche destaca a exemplaridade de Schopenhauer e o compara a outros filósofos da época moderna. Ele apresenta Kant¹⁸⁴ como um desses filósofos modernos que sucumbem diante da ciência. Diferentemente de Schopenhauer, Kant, segundo a

¹⁸¹ Esse gênio filosófico intempestivo é definido por Dias como “aquele que sendo filho de seu tempo, sofre de todas as enfermidades desse mesmo tempo, só que de forma mais intensa e sensível que todos outros homens e que combate tudo o que o impede de ser grande – o que para ele significa ser livre e ele mesmo por inteiro (DIAS, Rosa. *Nietzsche e a questão do gênio*. In: BARRENECHEA, Miguel Angel de e NETO, Olímpio José Pimenta. **Assim falou Nietzsche**. Rio: Sette Letras, 1999, p. 101).

¹⁸² NIETZSCHE. *Schopenhauer como educador*. In: __. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, Ibidem, 8, p. 242.

¹⁸³ Cf. Ibidem, 3, p. 187.

¹⁸⁴ Filósofo alemão considerado um dos maiores pensadores da era moderna, viveu de 1724 a 1804. Nietzsche, em diferentes textos, dirige críticas a Kant.

crítica nietzschiana, foi um daqueles que se submeteram aos governantes e permaneceram atrelados à universidade, não desfrutou de uma vida filosófica, “é portanto natural que seu exemplo tenha produzido sobretudo professores de filosofia e uma filosofia de professores”¹⁸⁵. O exemplo kantiano não inspirou filósofos ou uma vida filosófica como ocorre com Schopenhauer, que venceu o endurecimento moral e intelectual - comum entre os modernos -, não cedendo a pressões sociais. De acordo com a interpretação nietzschiana, o modelo schopenhaueriano demonstra honestidade, autonomia, serenidade e constância, fatores importantes para o homem que quer *chegar a ser o que se é*:

Ele é honesto porque fala e escreve por si mesmo e para si mesmo; sereno porque venceu pelo pensamento o que há de mais difícil, e constante porque assim deve ser. (...) E aquele que algum dia sentiu o que é, na nossa época de humanidade híbrida, encontrar um ser inteiro, coerente, móvel nos próprios eixos, isento de hesitação e de entraves, este compreenderá minha felicidade e minha surpresa quando descobri Schopenhauer: pressentia que tinha encontrado nele este educador e este filósofo que eu tinha por tanto tempo procurado.¹⁸⁶

Dias destaca que Schopenhauer figura nas quatro considerações extemporâneas como figura exemplar e que, de alguma forma, todas as extemporâneas gravitam em torno da *Terceira intempestiva*. A comentadora faz uma observação importante sobre as *Considerações intempestivas*, segundo ela há uma mudança de enfoque entre as duas primeiras e as duas últimas:

Nas duas primeiras *Extemporâneas*, Nietzsche pinta corrosivamente os pseudoletrados na figura do filisteu e do devorador de cultura histórica, que postulam a si mesmos de clássicos. Na terceira e quarta *Extemporânea*, Nietzsche muda de perspectiva, já não se trata de mera crítica, ele faz apelo para um guia, Schopenhauer ou Wagner, para a renovação da cultura alemã. Aqui Nietzsche dá outro passo, da *kultur* para a *Bildung* (formação), da unidade de estilo para a autoformação. É o passo do homem, autônomo e legislador de sua ação.¹⁸⁷

Parece-nos que, num primeiro momento, o filósofo alemão volta-se para a realização da diagnose dos problemas da cultura moderna e num segundo, preocupa-se em apontar soluções para a superação de tais problemas, diríamos que ele *diagnosticou os males e propôs a cura*, ou seja, reconhece que muito há que ser superado na cultura decadente da sociedade moderna, uma transformação deve acontecer. Nesse sentido, *Schopenhauer como educador* apresentada uma dimensão política, já que nesse livro os

¹⁸⁵ NIETZSCHE. *Schopenhauer como educador*. In: ___. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, 3, p. 176.

¹⁸⁶ Ibidem, 2, p. 175.

¹⁸⁷ Dias, Rosa. *Metafísica de gênio nas Extemporâneas de Nietzsche*. In: BARRENECHEA, Miguel Angel [et. al.]. **Nietzsche e as ciências**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011, p. 182.

argumentos utilizados instigam mudanças substanciais e é destacada a necessidade de modelos que inspirem uma renovação da cultura. O título do livro sugere um processo educativo, Nietzsche emprega a palavra *Erzieher* (*Schopenhauer als erzieher*) que refere-se, em alemão, ao educador como um instrutor e não como quem ensina um conjunto de doutrinas a serem aprendidas¹⁸⁸, é necessário um processo educativo que promova uma transformação na cultura e, nada mais justo, do que seguir, nesse processo, o modelo de quem foi capaz de educar a si mesmo e se tornou um homem exemplar. “Schopenhauer é um exemplo de como um educador pode ser educado por outro sem se tornar um mero discípulo. Schopenhauer como educador é uma prova de gratidão para com o filósofo que o ajudou a liberar-se”¹⁸⁹.

Nietzsche exalta a figura de Schopenhauer e, de certa forma, também destaca, por meio dessa exaltação, a importância da filosofia no “combate” aos valores decadentes e niilistas da modernidade. O filósofo aparece como um modelo inspirador que estimula novas configurações, “Schopenhauer, como sublinhamos, não consiste em um modelo teórico conceitual a se copiar, mas um exemplo vivo e estimulante a partir do qual é possível se autotransformar”¹⁹⁰.

4.1.2 O filósofo-educador como médico da civilização

O título dessa seção incorpora a expressão utilizada por Nietzsche em *O livro do filósofo*, a qual nos instiga a pensar no termo “médico” e a sua relação com o termo “filósofo”, seria então o filósofo aquele capaz de curar a sociedade dos males que sofre? A filosofia teria a capacidade de eliminar a doença da modernidade? Por meio dela o homem seria capaz de se libertar do peso da memória? Esses questionamentos nortearão nossas reflexões nessa seção.

Ao realizar um diagnóstico da cultura moderna, como vimos no capítulo II, Nietzsche conclui que a modernidade padece de uma “doença”¹⁹¹ e que precisa de uma “cura”. E aponta a busca por uma vida filosófica como uma possibilidade de solução

¹⁸⁸ Cf. Dias, Rosa. *Metafísica de gênio nas Extemporâneas de Nietzsche*. In: BARRENECHEA, Miguel Angel [et. al.]. **Nietzsche e as ciências**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011, p.182-183.

¹⁸⁹ Ibidem, p. 183.

¹⁹⁰ Ibidem, p. 186.

¹⁹¹ As noções de vida, doença e saúde são recorrentes na filosofia de Nietzsche. Elas são utilizadas pelo filósofo para avaliar os meios e os fins da educação e da cultura de sua época.

para esse mal sofrido pela sociedade moderna¹⁹². A filosofia configura, para Nietzsche, uma possibilidade de libertação das pressões sociais:

Em todo lugar onde houve poderosas sociedades, governos, religiões, opiniões públicas, em suma, em todo lugar onde houve tirania, execrou-se o filósofo solitário, pois a filosofia oferece ao homem um asilo onde nenhum tirano pode penetrar, a caverna da interioridade, o labirinto do coração: e isto deixa enfurecido os tiranos.¹⁹³

O valor da filosofia é dado enquanto forma de controlar o impulso incontido de conhecimento, que será dominado por meio da tarefa educativa. Nesta tarefa, estão presentes as atitudes reflexiva e crítica que serão necessárias para o combate e superação dos valores negadores da vida vigentes na modernidade. A filosofia pode representar, nessa interpretação, uma possibilidade de saída para o círculo vicioso que se estabeleceu na sociedade moderna. A reflexão como exercício da filosofia permite um constante questionamento do homem na sua relação social, assim como a atividade autocrítica demonstra um posicionamento dinâmico, autotransformador e, portanto, criador.

Nietzsche concebe o filósofo como alguém que tem uma responsabilidade bastante ampla, com implicações na cultura, portanto, ele “deve ser não só um homem de pensamento, mas também de ação; por isso, sua tarefa deve ser a de criar novos valores que ajudarão a espécie humana a atingir um patamar mais elevado”¹⁹⁴.

O filósofo como educador, nessa perspectiva, se caracteriza como alguém capaz de enfrentar a sociedade e seus artifícios para o aprisionamento do homem. Enquanto médico¹⁹⁵, o filósofo é caracterizado por sua atitude crítica em relação à cultura que nega a vida e pela busca da recuperação dos valores humanos que afirmam a existência, e, portanto, que restauram a “saúde”¹⁹⁶, pois contribui para a elevação da cultura. Nesse sentido, Nietzsche critica a universidade e os *professores de filosofia* de sua época, afirmando que eles não se apresentam como verdadeiros filósofos e por isso são incapazes de formar novos pensadores, de promover mudanças, já que prezam pela

¹⁹² Como vimos no capítulo anterior, Nietzsche condena o apelo à memorização de modelos preestabelecidos promovido pela “hipertrofia histórica” (Cf. *Segunda consideração intempestiva*). Esse mal, segundo interpretação do filósofo, afasta o homem daquilo que poderia ajudá-lo a encontrar sua singularidade, pois torna-o alguém negador da vida.

¹⁹³ NIETZSCHE. *Schopenhauer como educador*. In: ___. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, p. 180.

¹⁹⁴ DIAS, Rosa. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 11.

¹⁹⁵ O termo “médico” é utilizado por Nietzsche num sentido metafórico, alude ao filósofo que, assim como um médico, vai prezar pelo vigor do homem e da sociedade, que poderão alcançar a saúde por meio da atitude filosófica.

¹⁹⁶ A saúde não se refere somente à saúde do corpo, mas também de uma cultura como um todo.

repetição de conteúdos pré-estabelecidos e não pela reflexão do que é vivenciado. Por meio dessa educação que não preza pela emergência de singularidades, mas por homens “memoriosos”, é que os indivíduos tornam-se meros servidores do momento:

Quem os conduzirá à pátria da cultura, se os seus guias são cegos, ainda que se façam passar por videntes?! Quem dentre vocês chegará a uma verdadeira percepção da gravidade sagrada da arte, se são pervertidos metodicamente a balbuciar indistintamente por si mesmos, quando se deveria levá-los a falar, a estetizar por si mesmos, quando se deveria levá-los ao fervor diante da obra de arte, a filosofar por si mesmos, quando se deveria obrigá-los a *escutar* os grandes pensadores? Tudo isso trazendo como resultado o fato de vocês ficarem eternamente distantes da Antiguidade e se tornarem os servidores do momento.¹⁹⁷

Assim, a educação institucional da modernidade não cultiva o surgimento de exceções, de homens autênticos e, portanto, necessita de modelos inspiradores, de filósofos capazes de educar. Nietzsche propõe a emergência de pensadores genuínos para promover o avanço da cultura e mudanças substanciais na sociedade e, conseqüentemente, na educação institucional, o que afeta também o processo de educar a si mesmo, já que a educação formal pode ser uma grande estimuladora na busca pela singularidade. O filósofo é, ao mesmo tempo, o promotor de uma educação para a diferença e alguém capaz de restabelecer a “saúde” da cultura, é nesse sentido que é educador e médico.

4.2 O CONHECIMENTO DE SI: COMO “CHEGAR A SER O QUE SE É”?

O título desta seção contém um questionamento que norteará as reflexões arroladas nesta parte da dissertação. Não é nosso intuito responder a pergunta lançada, mas sim estabelecermos uma discussão em torno da máxima nietzschiana “chegar a ser o que se é”. Haveria um caminho para isso? Poderia o homem chegar a um ponto final do autoconhecimento, encontrando verdadeiramente aquilo que é? Essas são algumas questões que nos guiarão no decorrer desta seção.

4.2.1 Como lutar contra o seu tempo?

A sociedade moderna, como aludimos no segundo capítulo, “domestica” o homem, aprisionando-o a uma pseudocultura que o inibe de revelar sua singularidade. Nesta seção, nossa intenção é pensar de que meios o homem pode lançar mão para não

¹⁹⁷ NIETZSCHE. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In: __. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, p. 94. Grifo do autor.

se tornar, segundo a filosofia nietzschiana, mero seguidor dos padrões estabelecidos por sua época.

Em *Schopenhauer como educador*, Nietzsche aborda a questão da luta contra o próprio tempo, isto é, um combate contra a época em que se vive. Para o filósofo, esse combate só pode levar a um caminho: “ser livre e totalmente si mesmo”¹⁹⁸. Considerando todo homem como o verdadeiro filho do seu tempo, e também como aquele que sofre com todas as mazelas deste tempo, poderíamos pensar que a luta deste homem “contra” seu tempo seria um absurdo, algo capaz de destruir a si mesmo, mas o que Nietzsche nos mostra é que tal combate somente em aparência pode denotar isso e que, através desse embate, pode derrubar aquilo que o impede de ser grande. Como afirma o filósofo, “sua hostilidade é no fundo dirigida contra o que está nele próprio, certamente, mas não é verdadeiramente ele próprio”¹⁹⁹, ou seja, hostiliza as influências sofridas em sua época e com isso poderá se libertar delas e encontrar a si próprio. As exigências do momento e da época precisam se questionadas, avaliadas, daí a importância do surgimento de homens capazes de promover tais avaliações e legislarem a favor da afirmação da vida: o gênio, o filósofo-educador, o homem singular.

Rosa Dias²⁰⁰ ressalta que o desacordo entre o gênio e seus contemporâneos é o aspecto que norteará todo o estudo de Nietzsche, em *Schopenhauer como educador*, sobre a questão do gênio. Há um embate entre eles e o gênio acaba se tornando um solitário – como foi o caso de Schopenhauer – por não desejar satisfazer as necessidades da época. Diferentemente de seus contemporâneos, o gênio lança uma ação intempestiva contra sua época, mesmo estando inserido nela, em benefício de um tempo vindouro²⁰¹, “o valor de suas obras somente a posteridade reconhecerá”²⁰². Como afirma a comentadora, Nietzsche identifica o gênio filosófico ao intempestivo, para ele, genialidade e intempestividade são indissociáveis²⁰³. O homem não nasce gênio, ele torna-se autêntico por um processo de aprendizagem.

O conjunto de valores e tradições, cultuados numa sociedade declinante e gravados no homem por meio da memória, dificultam o caminho para o

¹⁹⁸ NIETZSCHE. *Schopenhauer como educador*. In: ___. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, p. 189.

¹⁹⁹ Ibidem, 3, p. 189.

²⁰⁰ DIAS, Rosa. *Nietzsche e a questão do gênio*. In: BARRENECHEA, Miguel Angel de e NETO, Olímpio José Pimenta. **Assim falou Nietzsche**. Rio: Sette Letras, 1999, p. 95-109.

²⁰¹ Cf. NIETZSCHE. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, prefácio, p. 7.

²⁰² DIAS, op. cit., p. 101.

²⁰³ Cf. Ibidem, p. 101.

desenvolvimento de sua singularidade e para o avanço da cultura, é isso que o filósofo alemão enxerga em sua época. O homem que pretende superar-se precisa passar por tal tarefa: lutar contra o seu tempo. É preciso colocar-se “fora” de sua época para lançar um olhar atento a ela e julgá-la, avaliá-la, e assim poder legislar, criar novos valores que afirmem a vida, essa é a tarefa do gênio, do homem que figura como exceção. O processo de domesticação acaba por refrear os instintos naturais, negando-os de tal forma que impede a expressão da autenticidade.

Nietzsche percebe que lutar contra o peso de uma cultura decadente não é uma tarefa simples. Há um longo caminho a ser percorrido para a superação dos valores niilistas impostos pela modernidade. Nietzsche nos diz que somos produtos de uma tradição, mas que é possível lançar voo para atingir novos conhecimentos e para buscar novas formas de vida:

(...) somos o resultado de gerações anteriores, também somos o resultado de suas aberrações, paixões e erros, mesmo de seus crimes; não é possível se libertar totalmente desta cadeia. Se condenamos aquelas aberrações e nos consideramos desobrigados em relação a elas, então o fato de provirmos delas não é afastado. O melhor que podemos fazer é confrontar a natureza herdada e hereditária com o nosso conhecimento, combater através de uma nova disciplina rigorosa o que foi trazido de muito longe e o que foi herdado, implantando um novo hábito, um novo instinto, uma segunda natureza, de modo que a primeira natureza se debilite. Esta é uma tentativa de se dar, como que um passado a posteriori, de onde se gostaria de provir, em contraposição ao passado do qual se provém (...) Mas aqui e ali, contudo, a vitória é alcançada, e há até mesmo para os combatentes, para estes que empregam a história crítica a serviço da vida, uma notável consolação: ou seja, saber que também aquela primeira natureza foi algum dia uma segunda natureza e que toda segunda natureza vitoriosa se torna uma primeira natureza.²⁰⁴

Nesta passagem, Nietzsche destaca que somos resultado de gerações anteriores e que delas herdamos grande parte do conhecimento que temos, ou seja, por meio da memória adquirimos o que nos é transmitido e assim nos constituímos. Mas tal constituição não se dá apenas por meio do acúmulo de dados memorizados, é necessário também confrontarmos uma nova *natureza* àquela que foi herdada, e o caminho para que essa *natureza herdada* sucumba diante de uma nova é o esquecimento. Somente pelo esquecimento o homem pode transformar-se permanentemente: esvazia-se a memória dando espaço ao novo - uma segunda natureza torna-se uma primeira natureza. O esquecimento impede que o homem repita padrões preestabelecidos e possa construir-

²⁰⁴ NIETZSCHE, F. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p.30-31.

se permanentemente, nunca chegando a um ponto final, mas sempre transformando-se, cultivando a sua singularidade.

4.2.2 A luta contra si próprio e a busca pela singularidade

Em *Schopenhauer como educador*, o filósofo levanta as questões: “Como nos encontrar a nós mesmos? Como o homem pode se conhecer?”²⁰⁵ Ele responde que trata-se de algo obscuro e velado e usa a metáfora da lebre para ilustrar seu pensamento sobre tais questões:

(...) e se a lebre tem sete peles, o homem pode bem despojar setenta vezes das sete peles, mas nem assim poderia dizer: “Ah! Por fim, eis o que tu és verdadeiramente, não há mais o invólucro”. É também uma empresa penosa e perigosa cavar assim em si mesmo e descer à força, pelo caminho mais curto, aos poços do próprio ser.²⁰⁶

No caminho do cultivo da singularidade, proposta por Nietzsche, está a tarefa de lutar contra si próprio. Essa luta envolve o autoconhecimento do homem. Produto de uma cultura, como vimos na seção anterior, o homem precisa buscar conhecer a si próprio para que seja capaz de lutar contra essa cultura – no caso a cultura moderna -, que o afasta da expansão da vida, que não potencializa suas forças vitais. Lutar contra si mesmo, assim como lutar contra seu tempo, é tarefa difícil, porém necessária para o avanço do homem em prol da criação e da realização de si mesmo. Desenvolver a singularidade é a vitória na luta do homem contra os valores que lhe foram impostos pela sua época.

Os valores disseminados na sociedade moderna afastam o homem da vida e a educação dessa época reforça os valores anti-vitais, pragmáticos e utilitários. Na proposta educativa de Nietzsche, o enfoque é que os discentes se eduquem a si mesmos – que procurem o conhecimento de si - para se libertarem dos hábitos a eles impostos pela educação histórica e pelas tendências utilitárias da modernidade. Como destaca Nietzsche, somente o próprio homem pode trilhar o seu próprio caminho, encontrar a singularidade é um trajeto solitário, no sentido de que somente cada um pode assumir a responsabilidade por sua existência e construir-se:

(...) a singularidade da nossa existência neste momento preciso é o que nos encorajaria mais fortemente a viver segundo a nossa própria lei e conforme a nossa própria medida (...). Temos de assumir diante de nós mesmos a

²⁰⁵ NIETZSCHE. *Schopenhauer como educador*. In: ___. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, 1, p. 164.

²⁰⁶ *Ibidem*, 1, p. 164-165.

responsabilidade por nossa existência, por conseguinte, queremos agir como timoneiros desta vida, e não permitir que nossa existência pareça uma contingência privada de pensamento. (...) Ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida – ninguém, exceto tu.²⁰⁷

Como aponta Silvia Pimenta Velloso Rocha, tal percurso, que conduz o homem a tornar-se quem é, não remete a uma busca interior, mas indica uma abertura em direção ao exterior, não se trata, portanto, de um percurso introspectivo, solipsista:

Não é da ordem da introspecção, mas dos agenciamentos: tornamo-nos quem somos não por manifestar uma essência dada desde sempre, mas pelo encontro com a alteridade, pela forma como assimilamos as experiências, como assimilamos a diferença, como nos transformamos no embate com as circunstâncias.²⁰⁸

A comentadora toca numa questão importante para nossa reflexão nesse trabalho, a relação com os outros. Não nos constituímos individualmente, mas socialmente, no encontro com outros homens, nas relações que estabelecemos com nossos contemporâneos; nossas memórias e nossos esquecimentos atravessam essa relação. Também Barrenechea destaca o embate com as diferentes forças com as quais o homem entra em contato na busca para “chegar a ser o que se é”, com o jogo de tensões que a vida nos impõe:

a tarefa de chegar a ser o que se é, sem dúvida não se trata de um percurso solipsista, aut centrado. A autoformação nietzschiana, a transformação permanente, exige a articulação contínua com forças que excedem, passa pelos outros, passa pelo mundo. Somos na articulação vital, no entrecruzamento de impulsos terrestres e sociais. Chegamos a ser o que somos, escutando o movimento de vida, o jogo da vontade de potência, a tensão com os outros. Neste sentido, transformar-se exige capacidade lábil, proteiforme de entregar-se respeitosamente, humildemente, amorosamente às forças do mundo.²⁰⁹

Como afirma Jorge Larrosa, “para se chegar a ser o que se é, há que combater o que já se é”²¹⁰, para que ocorra a permanente construção de si é preciso dar abertura ao esquecimento - para que uma segunda “natureza” possa se tornar uma primeira “natureza”. O esquecimento é a atividade que possibilita combater o excesso de

²⁰⁷ NIETZSCHE. *Schopenhauer como educador*. In: ___. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, 1, p. 163-164.

²⁰⁸ ROCHA, Silvia P. V. *Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação*. In: BARRENECHEA, M., FEITOSA, C., PINHEIRO, P. **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, Faperj, Unirio; Brasília, DF: Capes, 2006, p. 272-273.

²⁰⁹ BARRENECHEA, Miguel Angel de. *O questionamento radical da pedagogia moderna: Nietzsche e a proposta de uma transformação pedagógica fundamental*. In: GOUVEA, G. (org.). **Pesquisas em educação**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007, p. 133.

²¹⁰ LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 61.

memória, abrindo espaço para novas configurações vitais. O verbo “chegar”, na expressão “chegar a ser o que se é”, não deve ser entendido como o alcance de uma meta final, mas como um processo permanente de “inventar” a si mesmo. Afirmar o devir é condição para que haja constante criação: “Dizer que tudo está em devir é dizer que tudo está sujeito às leis da destruição e que algo permanece apesar da destruição”²¹¹, construímos, destruimos, lembramos e esquecemos ininterruptamente, portanto nos criamos permanentemente.

Lutar contra si mesmo e contra o tempo, de acordo com a abordagem nietzschiana, envolve um processo de adestramento²¹², ou seja, é preciso um processo educativo rígido que envolva disciplina para que a pseudocultura seja ultrapassada. Numa educação entendida como adestramento, o jovem é instruído a obedecer regras e adquirir novos hábitos, harmonizando e hierarquizando seus instintos. Assim será possível impedir que o instinto do conhecer a qualquer preço se sobreponha a outros:

O produto desse adestramento não é indivíduo fabricado em série, adaptado às condições de seu meio, a serviço das convenções do Estado e a Igreja, mas um autônomo, forte, capaz de crescer a partir do acúmulo de forças deixadas pelas gerações passadas, capaz de mandar em si mesmo, sem recorrer a qualquer instância autoritária. Tem-se alguém que se atreve a ser ele mesmo e a destacar-se do homem comum, capaz de agir voltado para o futuro, e não apenas para a sociedade existente.²¹³

Para se chegar à verdadeira cultura é necessário desenvolver a capacidade de se desprender do momento, de sua época, tornar-se extemporâneo. Há uma relação intrínseca entre o processo de adestramento e a atividade reflexiva, ambos devem ser processos contínuos, pois só desta forma haverá um constante questionamento dos ideais da época em que se vive para que assim possa ocorrer a transformação de velhos valores em novos valores, de homens exageradamente memoriosos em homens criadores.

4.3 AÇÃO, FORMAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E O AVANÇO DA CULTURA

O homem formado numa cultura que valoriza a simples repetição de modelos não se apresenta como um agente capaz de promover mudanças, de diversificar a cultura, apenas fortalece a manutenção do já estipulado como verdade em sua época.

²¹¹ DIAS, Rosa. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 72.

²¹² No capítulo II, aludimos ao adestramento na educação como um processo importante na formação do discente, um processo que envolve disciplina e se opõe à domesticação promovida na modernidade.

²¹³ Ibidem, p. 86.

Por isso nos propomos a pensar, a partir de Nietzsche, como o homem dotado de uma força ativa pode promover a transformação de si e de uma cultura, como o processo de educação pode auxiliá-lo a encontrar a si mesmo. A educação promove transformações ou apenas se ocupa em formar homens produtivos para a sociedade? Essa é a discussão que nos guiará nesta seção, para posteriormente elucidarmos a questão da criação de si articulada com a problemática da memória e do esquecimento.

No primeiro capítulo apresentamos a abordagem nietzschiana a respeito do homem do ressentimento e, como vimos anteriormente, tal homem, na visão do filósofo, revela-se como alguém desvitalizado, passivo e fraco. Em oposição a esse tipo de homem estaria o tipo ativo e forte, que, para Nietzsche, se traduz como o homem superior, como aquele que busca a constante superação de si. Não é nossa intenção, neste trabalho, discutir a questão enfatizada por alguns comentadores sobre uma educação voltada para a elite, suscitada pela ideia nietzschiana de homem superior. O que nos interessa aqui é mostrar a dinâmica entre lembranças e esquecimentos que possibilita, dentro dessa abordagem realizada pelo filósofo, a transformação de um homem passivo/fraco em um homem ativo/forte por meio do processo da educação de si.

4.3.1 A formação do homem superior: presente de ação e futuro de transformação

Nietzsche comunga da ideia de que a cultura não é dada a todos, acredita que ela cabe a uns poucos. Alguns comentadores questionam esse posicionamento do filósofo e o consideram essa visão elitista, mas “melhorar a humanidade” não constitui seu propósito. Defende que o esforço cultural – e também a educação – deve visar a engendrar homens excepcionais. Acredita que para a formação de tais homens se faz necessário cultivar o seu próprio espírito, impondo-se disciplina, em outras palavras, educando a si mesmo. Na busca permanente pelo aprimoramento de si, o homem pode desenvolver e integrar harmoniosamente todas as suas potencialidades.

Na *Terceira consideração intempestiva*, Nietzsche ressalta que a “preguiça” leva o homem moderno à passividade. Mesmo tendo ciência de sua condição de único, de autêntico, o homem da modernidade, por sua indolência, se acomoda diante das convenções sociais²¹⁴. Nietzsche questiona o porquê disso. Ele responde que por medo

²¹⁴ Cf. NIETZSCHE. *Schopenhauer como educador*. In: ___. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, 1, p. 161.

do “próximo” e depois pergunta novamente: “Mas o que obriga o indivíduo a temer o seu vizinho, a pensar e agir como animal de rebanho e não se alegrar consigo próprio?”²¹⁵. Então responde que a maioria dos indivíduos nega seus próprios valores pela indolência, pelo comodismo e pela propensão à preguiça²¹⁶, pois se desvencilhar dos padrões e buscar a ser autêntico constitui uma tarefa árdua que implica disciplina e rigor, ou seja, é necessário um processo de aprendizagem – o educar-se a si mesmo. Há, portanto, “uma necessidade autêntica de cultura, conduzida por uma educação adequada e tornada um hábito: cultura que é antes de mais nada, como já disse, uma obediência e uma habituação à disciplina que caracteriza o gênio”²¹⁷.

O homem passivo, como forma de se livrar dos aborrecimentos e inconvenientes causados pela “honestidade” em suas atitudes e pensamentos próprios - já que vivem numa época que vai contra isso –, prefere se render a “modos emprestados e opiniões postiças”²¹⁸. Em oposição a esse *tipo* de homem, encontramos o *tipo* ativo, que por sua capacidade de criar não se adequa “a cadeias de opiniões correntes e do medo”²¹⁹, o homem que quer fugir da massa precisa encontrar a si mesmo:

O homem que não quer pertencer à massa só precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo; que ele siga a consciência que lhe grita: “Sê tu mesmo! Tu não é isto que agora fazes, pensas e desejas”.²²⁰

Para Nietzsche, ser si mesmo é uma libertação. O homem que não busca essa liberdade, nada mais lhe resta a não ser levar uma vida “desesperada e desprovida de sentido”²²¹, assim como ele identifica na modernidade: “Não existe na natureza criatura mais sinistra e mais repugnante do que o homem que foi despojado do seu próprio gênio e que se extravai agora a torto e a direito, em todas as direções”²²².

O homem superior, dotado de grande cultura, maturidade e experiência, além de se opor aos “ídólatras” da modernidade, poderia ser, segundo a interpretação nietzschiana, a possibilidade de superação da decadência e o promotor de uma cultura renovada. O homem que busca a constante superação passa pela experiência de

²¹⁵ NIETZSCHE. *Schopenhauer como educador*. In: ___. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, 1, p. 161.

²¹⁶ Cf. *Ibidem*.

²¹⁷ NIETZSCHE. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*. In: ___. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, p. 137.

²¹⁸ Cf. NIETZSCHE. *Schopenhauer como educador*. In: ___. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009, 1, p. 162.

²¹⁹ Cf. *Ibidem*.

²²⁰ *Ibidem*.

²²¹ Cf. *Ibidem*.

²²² *Ibidem*.

reinterpretar-se, reinventar-se constantemente, ou seja, ao buscar o autoconhecimento, cria a si mesmo permanentemente, a cada experiência vai “tornando-se” quem ele é, e, conseqüentemente, promovendo o novo.

Rocha compara o homem niilista ao homem ativo e reconhece no segundo um processo que se abre para diferenciação, uma possibilidade constante de se reinterpretar, de se reinventar, de diferir-se de si mesmo²²³: “O homem inativo (niilista) decidiu *quem é* de uma vez por todas, ou seja, constituiu uma subjetividade; o homem ativo (o criador), ao contrário, aceita a todo momento perder-se de si mesmo, desconhecer-se”²²⁴. É preciso esquecer-se para criar-se novamente.

Anteriormente vimos que Nietzsche critica a mera repetição do passado e afirma a necessidade de considerar aquilo que pode trazer ações efetivas no presente. Consideremos agora a perspectiva do olhar para o futuro que nos sugere as reflexões nietzschianas, ao colocar a superação como um constante transformar-se.

No texto *Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação*, Rocha propõe, a partir de Nietzsche, pensar a relação entre “formação” e “transformação”, refletindo sobre o que seria uma concepção imanente da educação. Para guiar sua investigação, a comentadora utiliza a frase que Nietzsche, inspirado em Píndaro, utilizou como subtítulo de *Ecce Homo*: “Como tornar-se aquele que se é?”, a partir desse questionamento tece seus comentários.

O conceito de “formação” e a sua problematização no pensamento nietzschiano é discutido por Rocha nesse texto. Já que a ideia de “formação”, como apresenta a comentadora, “repousa sobre o pressuposto metafísico de um sujeito que deve ser educado em vista de um fim”²²⁵ e em Nietzsche, como vimos no primeiro capítulo, há uma recusa ao conceito tradicional de “sujeito”. A hipótese de Rocha é que o pensamento nietzschiano contrapõe à ideia metafísica de “formação” a noção, antimetafísica de “transformação” ou devir. O “tornar-se o que se é”, numa leitura superficial, pode levar a pensar num processo de busca de uma identidade, ou seja, de um processo que visa um fim. Mas veremos que a proposta nietzschiana não visa um fim, um ponto final ou um percurso que levaria o homem a sua realização plena, assim o “chegar a ser o que se é” ganha, segundo Rocha, um sentido bem diferente, conforme

²²³ Cf. ROCHA, Sílvia P. V. *Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação*. In: BARRENECHEA, M., FEITOSA, C., PINHEIRO, P. **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, Faperj, Unirio; Brasília, DF: Capes, 2006, p. 272.

²²⁴ Ibidem.

²²⁵ Ibidem, p. 267.

seja pensada numa lógica metafísica (formação) ou em uma lógica imanente (transformação): “no primeiro caso, o objetivo do processo é conduzir a um sujeito constituído, ao passo que no segundo caso o objetivo é destituir-se de toda ‘subjetividade’”²²⁶. A natureza metafísica da ideia de formação é fundamentalmente teleológica, formar, na visão filosófica tradicional, é alcançar um objetivo final (transcendente), a partir daquilo que se pretende transmitir (uma verdade, uma moral, um conhecimento). Nietzsche nega a noção de um ser subjacente ao devir, de um sujeito constituído, então como pensar a ideia de formação no pensamento nietzschiano? Somente conseguimos relacionar ao pensamento de Nietzsche a ideia da “transformação”, pois a noção de transformação ou devir “não designa o movimento de um estado de coisas já constituído nem as mudanças que afetam a substância em si mesma imutável, mas um *puro devir*, ao qual não se pode atribuir qualquer substrato”²²⁷. Transformar-se implica num constante tornar-se, assim a fórmula “tornar-se quem se é” deve ser entendida como um processo ininterrupto, próprio da existência, um processo imanente: “a vida é o percurso no qual alguém se torna (vai se tornando, não cessa de se tornar) quem é”²²⁸.

A preocupação com a formação é o que vemos na educação moderna, na qual a memória é a faculdade por excelência – para se transmitir conhecimentos e mantê-los. A memória é o meio utilizado para a transmissão de conteúdos que formarão os discentes, mantendo a tradição de que educar é formar por meio da repetição de conhecimentos pré-determinados. Por outro lado, na lógica da transformação, o que se busca é a superação do conhecido e não a mera repetição, é preciso esquecer para que a transformação ocorra, para que se abra espaço para novas vivências e criações: “A transformação implica um certo espaço para o não saber, pois transformar-se é ser capaz de abrir mão do que se sabe, de deixar de ser aquele que sabe para experimentar o desconhecido”²²⁹.

Nietzsche, ao criticar a educação moderna, questiona pressupostos filosóficos que caracterizam a concepção tradicional de educação. Como já ressaltamos no segundo capítulo desta dissertação, o filósofo alemão condena tais princípios e vê neles um

²²⁶ ROCHA, Silvia P. V. *Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação*. In: BARRENECHEA, M., FEITOSA, C., PINHEIRO, P. **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, Faperj, Unirio; Brasília, DF: Capes, 2006, p. 268.

²²⁷ Ibidem, p. 269 (grifo da autora).

²²⁸ Ibidem, p. 270.

²²⁹ Ibidem, p. 273.

impedimento para que o homem “chegue a ser o que se é”. Não é intenção de Nietzsche propor uma nova concepção de educação, de estabelecer uma “pedagogia da transformação”²³⁰, mas atentar para a necessidade de superação das forças que negam a vida e afastam o homem de sua singularidade.

Se a formação é um processo que aponta para uma acumulação de saberes, entendemos, então, que a constante lembrança do ensinado/aprendido se justifica nessa lógica. Enfatiza-se a memória como forma de transmissão de conhecimentos consagrados por gerações anteriores, a tradição julga tais saberes como essenciais à formação do homem, como verdades universais que devem ser mantidas e transmitidas, pressupondo que há algo constituído, pronto. A concepção tradicional de educação conduz à ideia de um sujeito uno e idêntico, ou seja, conduz à identidade. Por outro lado, a lógica da transformação aponta para a diferença, o homem não é um “ser constituído” que vai se aperfeiçoando até atingir um resultado esperado, ele, a cada momento, vai “se tornando” o que é, “em vista das circunstâncias sempre mutáveis, como parte de uma configuração sempre contingente, como efeito de acidentes necessariamente singulares”²³¹.

A transformação, por seu caráter provisório, aberto, contingente, pressupõe um esquecimento. O esquecimento como uma atividade que “modera” a permanente lembrança do ensinado/aprendido e conduz à superação do excesso de saber, abrindo espaço para o não saber. O esquecimento nos abre as portas para o imprevisto, para o devir.

4.4 ENTRE MEMÓRIA E ESQUECIMENTO: A IMITAÇÃO CRIATIVA E A ABERTURA PARA O NOVO

A cultura e a educação são pensadas por Nietzsche a partir do modelo da arte, como atividades criadoras de “belas possibilidades de vida”. Por isso o filósofo conclama uma transformação radical nos modos de vida da sociedade moderna. Para ele, o homem só alcançará uma vida salutar a partir do momento que conseguir se libertar de tudo o que faz negar a vida e que o afasta dos valores vitais, terrestres. Uma forma de promover mudanças é adotar uma atitude criativa diante da vida, onde tornar-

²³⁰ Cf. ROCHA, Silvia P. V. *Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação*. In: BARRENECHEA, M., FEITOSA, C., PINHEIRO, P. **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, Faperj, Unirio; Brasília, DF: Capes, 2006, p. 277.

²³¹ Ibidem, p. 278.

se si mesmo é criar-se permanentemente. Mas que é criar para Nietzsche? Ele mesmo responde: “É vontade de vir-a-ser, crescer, dar forma, isto é, criar e, no criar, está incluído o destruir” (Fragmentos póstumos, maio-junho de 1888, KSA 13, 17 [3], p. 521)²³². Criar, para ele, é uma atividade a partir da qual se produz constantemente a vida, “é uma atividade constante e ininterrupta. É estar sempre efetivando novas possibilidades de vida”²³³. Nietzsche afirma que há uma ligação entre criar e destruir, no ato criador algo se constrói, mas também algo é destruído. Ao criar deixamos agir o esquecimento, mas também ativamos lembranças quando buscamos no passado modelos para a ação: criar o novo não é esquecer tudo o que aprendemos, mas criar a partir do que foi aprendido. Nesta seção, a nossa discussão se estabelece a partir das relações entre os pares memória/esquecimento e imitação/criação, buscando investigar, na abordagem nietzschiana, como tais relações se articulam com a ideia de uma educação para a singularidade.

4.4.1 Memória, imitação e criação

Além de refletirmos sobre a relação entre o passado e o presente, pensemos também numa relação que inclua o futuro, refletir em como o processo de lembrança do passado frutifica o presente e implica num futuro de transformação. Como afirma Nietzsche: “A cultura histórica só é efetivamente algo salutar e frutífero para o futuro em consequência de uma nova e poderosa corrente de vida, do vir a ser de uma nova cultura (...)”²³⁴. Assim, conforme assinala o filósofo, a vida, que dosa adequadamente o saber histórico, se apresenta ativa e em constante processo de transformação, na qual o conhecimento adquirido favorece a intensificação das forças, valorizando o devir e a mudança permanente. O conhecimento que participa no favorecimento das forças vitais, de acordo com Nietzsche, certamente implicará em transformações futuras. Nessa perspectiva, o que a cultura e a educação deveriam cultivar seria homens que pudessem provocar transformações, que se apresentassem como criadores de si e de uma nova cultura e não meros repetidores de uma cultura histórica.

²³² DIAS, Rosa. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 65.

²³³ Ibidem.

²³⁴ Nietzsche. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003, p. 17.

Dias, em *Nietzsche educador*, apresenta a expressão “imitação criadora”²³⁵ ao falar da proposta educativa de Nietzsche vinculada à criação a partir de um modelo inspirador. Essa imitação não é apenas a repetição daquilo que foi ensinado e aprendido, mas a possibilidade de produção de novos modelos a partir do experimentado. “Imitar o modelo quer dizer mimetizar sua força criadora e transformadora”²³⁶. Nietzsche propõe, conforme o comentário de Dias, que “o exemplo é um estímulo para a ação e para uma nova configuração”²³⁷. Nessa concepção de imitação criadora, entendemos que o homem não cria a partir do nada, necessitamos de referências para produzir, somos o produto de uma cultura e é, a partir dela, que buscamos o próprio caminho. Precisamos utilizar os dados memorizados ao longo da vida, mas na forma como lidamos com o conhecimento herdado, de acordo com a perspectiva nietzschiana, deve-se levar em conta a necessidade de tal conhecimento, se ele serve ou não à vida de cada um, cada homem deve desfrutar daquilo que herdou de maneira singular. A maneira criativa de lidar com o que a memória lhe traz é que expressa a singularidade de cada indivíduo. A simples repetição do conhecido só contribui para criar um comportamento de rebanho e para tentar anular as diferenças.

Na filosofia de Nietzsche, como já vimos anteriormente, “chegar a ser o que se é” se traduz como a busca da singularidade e o homem só será capaz de chegar a ser si mesmo por meio da permanente criação, encarando a vida como uma grande obra de arte que ele “modela” a cada momento.

O ato de criar se apresenta como um caminho, dentro da perspectiva desenvolvida pelo filósofo, para se alcançar a autenticidade. E, nesse sentido, o papel do mestre será fundamental; esse mestre não age para sufocar a nossa individualidade nem para ser seguido acriticamente, dogmaticamente. O mestre é um modelo, mas que não impõe ideias ou atitudes; é um modelo de alguém que busca a própria verdade, o próprio caminho. Assim, esse mestre não será *imitado*; adotaremos a *atitude criativa*. Ele nos inspirará a procurar as nossas próprias verdades, os nossos próprios valores. Daí que a imitação é criativa – de atitudes, de postura – não de conceitos pré-formados. Eis uma noção importante sobre a concepção educativa de Nietzsche, que instiga o homem a “chegar a ser o que se é” e, ao mesmo tempo, se articula com a problemática da

²³⁵ DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 75.

²³⁶ DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 76.

²³⁷ *Ibidem*.

lembrança e do esquecimento. Para chegar a ser o que se é, precisa-se dosar, harmonizar, algo a ser lembrado e algo a ser esquecido:

Todo o ato, para ser criado, exige o esquecimento: é impossível criar-viver sem esquecer. Do mesmo modo, todo ato criador exige a recordação: é impossível criar-viver sem relembrar. O criador não renega a tradição; pelo contrário, retoma-a para redimensioná-la. A faculdade ativa do esquecimento é capaz de assimilar o passado, transformá-lo e transfigurá-lo.²³⁸

É importante criar a partir de si mesmo e não buscar imitar o alheio. A imitação criadora não é a mesma imitação realizada pelos filisteus da cultura – que se configura como mera repetição. A imitação proposta por Nietzsche é a guiada por um modelo que educa e eleva ao mesmo tempo. A imitação que propõe é “ativa, deliberada, construtiva, e permite a reconstrução do modelo, a superação de si mesmo e anulação do efeito paralisante de sua época”²³⁹.

Ao imitar um modelo, nessa perspectiva, o que se espera não é repetição passiva do que se aprendeu, mas encontrar nele o que tornou possível a sua criação. A imitação é realizada a partir do que é exemplar e digno de ser imitado e deve visar a superação do modelo. O exemplo deve ser um estímulo para a ação e, portanto, haverá sempre a possibilidade de superação, pois cria-se a partir dele. Nesse sentido, a memória é importante para o reconhecimento do modelo, mas a lembrança do que nos serviu de exemplo deve estimular a atividade e não a mera repetição. Criar a partir da memória é revisitar e reviver o passado exemplar como forma de encontrar modelos para o futuro, limitando o domínio da história, reservando “um lugar mais alto para a vida, de tal modo que ser cultivado signifique possuir uma tradição contínua de conhecimentos e de pensamentos nobres, prolongá-los em si e transformá-los em ação”²⁴⁰. Assim deve ser o homem criador, aquele que cria para a ação.

Dias, no livro *Nietzsche, vida como obra de arte*²⁴¹, ressalta a incompletude da definição do tipo criador pela faculdade que ele tem de esquecer, embora a considere adequada: o esquecimento é condição para a criação. Segundo a comentadora, “a incompletude dessa afirmação resulta do fato de se atribuir ao ato criador um caráter exclusivamente fora da história”²⁴², isto é, um caráter a-histórico. Ora, a atividade do esquecimento situa o criador no presente, porém o presente também pode se constituir a partir de um redimensionamento do passado – processo realizado a partir do próprio

²³⁸ DIAS, Rosa. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 80.

²³⁹ DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 76.

²⁴⁰ Ibidem, p. 87.

²⁴¹ DIAS, Rosa. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

²⁴² Ibidem, p. 81.

presente. Assim, a lembrança do que passou não será um entrave para a ação, pois contribuirá para a atividade através de um ato de criação. Dias atenta para o fato de que a memória é uma faculdade passiva, “mas pelo fato de o criador ter em bom funcionamento sua faculdade de esquecimento, ser capaz de assimilar o passado, a memória não é um entrave para a ação”²⁴³, ou seja, para criar é preciso esquecer, mas também recordar. “Na ação de criar o presente vêm o passado e o futuro”²⁴⁴.

No processo educativo de “tornar-se si mesmo”, o homem que aprende a harmonizar e a hierarquizar memórias e esquecimentos assume uma atitude criativa diante da vida. “Tornar-se si mesmo” pode ser entendido como “criar-se a si mesmo”. Ao intervir no presente de forma criativa, o homem pode recriar o passado e possibilitar transformações no futuro, como afirma Dias “a ação criadora intervém no presente, modifica o futuro e recria o passado. O presente é, ao mesmo tempo, um futuro e um passado”²⁴⁵. Essa é a relação saudável com o tempo que o homem moderno não conseguiu estabelecer. O moderno não soube redimensionar a tradição em prol do presente, não soube ser criador. A relação “doentia” com a memória acabou por gerar passividade, ressentimento e incapacidade de criação de algo novo, transformando o homem num mero imitador de modelos. Nessa perspectiva, o educar a si mesmo é fundamental para se chegar à singularidade, pois constitui um processo de superação e construção de si mesmo.

4.4.2 O esquecimento e a atividade criadora

O esquecimento, para Nietzsche, não é entendido como pura passividade, como uma força inercial – como destacamos no primeiro. Para ele, o esquecimento é uma força plástica, modeladora, regeneradora, uma faculdade inibidora ativa. E como atividade, o esquecimento é tão importante quanto a memória ou qualquer outra função corpórea. Assim, diferentemente do que era defendido pela tradição metafísica, Nietzsche não vê o esquecimento como um movimento secundário e passivo.

²⁴³ DIAS, Rosa. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 81.

²⁴⁴ *Ibidem*.

²⁴⁵ *Ibidem*.

Maria Cristina Franco Ferraz afirma que Nietzsche, na *Genealogia da moral*, considera o esquecimento não apenas como uma atividade mas como uma atividade primordial, primeira²⁴⁶:

O esquecimento não viria apagar as marcas já produzidas pela memória, mas, antecedendo à sua própria inscrição, impediria, inibiria qualquer fixação. Nesse sentido, a memória é que passa a ser pensada como uma “contra-faculdade” (*ein Gegenvermögen*); é ela que viria se superpor ao esquecimento, suspendendo-o (*aushängen*), impedindo sua atividade salutar, fundamental.²⁴⁷

Nietzsche, ao desenvolver essa concepção, enfatiza o caráter paradoxal da tarefa de cultivar uma memória num animal que é “puro esquecimento”. De acordo com Ferraz, o aspecto espontâneo de tal tarefa “só poderá ser justamente avaliado por quem, como ele, atribuir ao esquecimento sua plena e rigorosa positividade”²⁴⁸. Na *Segunda consideração intempestiva*, o filósofo alemão apresenta o esquecimento como uma força plástica, já na *Genealogia da moral*, associa a atividade do esquecimento ao processo de digestão²⁴⁹.

Nietzsche afirma que o homem em que o aparelho inibidor – o esquecimento – se encontra danificado pode ser comparado a um dispéptico, aquele que, por um excesso de memória, nada digere e o ato criativo fica entravado: “Não dando cabo de nada, tal homem nunca fica pronto (*fertig*) para o novo, para o presente. Torna-se refém do seu passado e de suas marcas”²⁵⁰. Nesse sentido, o esquecimento é a faculdade propulsora do novo, já que abre a possibilidade do surgimento de novas configurações vitais. O esquecimento é um movimento comum do corpo, assim como o é a memória, a digestão, a respiração ou qualquer outro processo realizado pelo corpo:

O esquecimento não é, portanto, “comparável a” um processo de digestão, mas, como atividade do corpo, se confunde com a digestão, que deixa, por sua vez, de ser pensável apenas no campo da fisiologia, como função de um corpo, por assim dizer, “despiritualizado”.²⁵¹

²⁴⁶ Maria Cristina Franco Ferraz atenta para o fato de que Nietzsche, na Segunda Dissertação da *Genealogia da moral*, apresenta um conceito de esquecimento diverso daquele apresentado na Primeira Dissertação e também no ensaio *Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral*, nos quais ainda considerava o esquecimento como *vis inertiae* – força da inércia (Cf. FERRAZ, Maria C. Franco. *Nietzsche: esquecimento como atividade*. In: **Cadernos Nietzsche** 7, 1999, p. 27-40).

²⁴⁷ FERRAZ, Maria C. Franco. *Nietzsche: esquecimento como atividade*. In: **Cadernos Nietzsche** 7, 1999, p. 28.

²⁴⁸ *Ibidem*.

²⁴⁹ Conforme afirma Ferraz: “ao imbricar e fundir esquecer e digerir, Nietzsche inaugura um verdadeiro pensamento do corpo e sugere igualmente novas maneiras de viver e de se lidar com a temporalidade, com a memória, de se reconciliar, enfim, com o presente e sua intensa felicidade” (*Ibidem*, p. 38).

²⁵⁰ *Ibidem*, p. 31.

²⁵¹ *Ibidem*, p. 31-32.

O esquecimento possibilita ao homem liberar-se para o novo, afasta o ressentimento, livra-o da indigestão causada pelo excesso de memória que o paralisa, que entrava sua ação. Esta faculdade se configura, então, como salutar ao homem. O tema do esquecimento articula-se à elaboração nietzschiana do conceito de “grande saúde”. A “grande saúde”, como descreve Ferraz,

não é algo que se possua de uma vez por todas, mas um estado que deve ser incessantemente adquirido, readquirido, pois não se trata da mera conservação da vida, mas de uma vida em que se experimenta ousadamente, superando e dilatando seus próprios limites, pondo-se constantemente em risco.²⁵²

Assim, o homem que busca ser o que se é também é aquele que busca o saudável, o que afirma a vida num processo contínuo. O esquecimento, na visão nietzschiana é um mecanismo de proteção, de preservação orgânica, “é uma forma de *digestão psíquica* que permite relaxar diante das experiências vividas, se distender diante do passado”²⁵³, garantindo a saúde.

Para Nietzsche, o esquecimento se apresenta – como apontamos em seções anteriores - como uma “força plástica” capaz de promover a “digestão psíquica”, ou seja, elimina o que é desnecessário, é uma força modeladora ativa que, ao eliminar os excessos de memória, abre espaço para novas possibilidades de vida. O esquecimento, em contraposição ao “peso” da memória, é a “leveza” que favorece o ato de criar.

A criação surge em meio ao que se aprendeu, ao que se absorveu do meio no qual o homem está inserido, ao que ficou guardado na memória, mas também envolve esquecimento, pois quando o homem cria, está produzindo algo novo, diferente. A mera repetição do aprendido não configura criação, pois é necessário esquecer alguns aspectos do que lhe foi ensinado para, então, abrir espaço para a inovação, estabelecendo uma dinâmica entre o lembrar e o esquecer.

A dinâmica entre memória e esquecimento é ilustrada, na filosofia de Nietzsche, pelo conceito *força plástica* – que já abordamos anteriormente -, que possibilita uma transformação daquilo que é herdado, que ficou na memória, em algo novo, ou seja, resulta numa criação.

Nietzsche afirma que a vida é um permanente jogo de forças, assim a memória e o esquecimento são forças próprias da vida, constituinte dela. O papel do mestre, do

²⁵² FERRAZ, Maria C. Franco. *Nietzsche: esquecimento como atividade*. In: **Cadernos Nietzsche** 7, 1999, p. 36.

²⁵³ BARRENECHEA, M. Angel de. **Nietzsche e o corpo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 103.

educador, será de orientar na hierarquização e harmonização das forças e não privilegiar e defender uma delas. Educar a si mesmo implica em libertar-se do abuso da memória e criar novos comportamentos. Nietzsche critica o excesso de memória praticado na modernidade, mas não diz que devemos desvalorizar a memória. Na verdade, ao ressaltar o esquecimento como uma força ativa, o filósofo aponta para uma necessidade de se encarar o lembrar e o esquecer como atividades igualmente importantes para o homem, ou seja, a relação entre a lembrança e o esquecimento envolve uma dinâmica que é própria da vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nietzsche, com sua filosofia de caráter intempestivo e extemporâneo, nos mostra o pensamento de um filósofo que consegue instigar reflexões contemporâneas, como vimos na análise realizada, nesta dissertação, sobre a educação de si.

Diferentemente do que era comumente promovido na época moderna, a filosofia de Nietzsche incentiva a enfatizarmos aquilo que nos difere um do outro, mostrando os pontos positivos de nos comportarmos como autênticos. A ideia de que somos todos iguais vem de implicações no campo da moral, num âmbito cultural, ou seja, das criações que o homem efetua ao longo de sua história. O estímulo positivo da filosofia nietzschiana nos sugere que problemas podem ser superados, já que a transformação é permanente, está em contínuo devir.

O filósofo demonstra que é possível combater a “domesticação” de comportamentos, estimulados no meio social, por meio da educação de si. Sua filosofia incentiva a afirmação das diferenças e mostra que é necessário, na vivência em sociedade, não anularmos tais diferenças, uma vez que *naturalmente* somos distintos, por isso precisamos afirmar nossa singularidade.

As questões levantadas por Nietzsche também nos fazem refletir sobre a preponderância dos aspectos culturais sobre os naturais. O homem estaria valorizando demasiadamente o cultural e esquecendo-se que somos finitos e limitados pela natureza? Até que ponto a cultura prevalecerá sobre a natureza? A relação natureza e cultura sempre foi uma questão da filosofia (e sempre será), em Nietzsche nos parece que a questão é discutir a supervalorização da cultura em detrimento do natural. Até que ponto pode o homem deixar de lado a sua condição de natural, da vida terrena, do corpo em nome de uma corrente que o afasta da valorização do viver. E ainda, como o cultural pode favorecer a vida do homem? Nietzsche quando coloca a questão da elevação da cultura, parece estar preocupado com a expansão das forças vitais (naturais), o valor da cultura só se justifica no favorecimento do viver, elevar-se é expandir sua potência de vida. Igualar comportamentos, negar as diferenças, é afirmar que o natural deva ser negado.

Como artifício de igualar comportamentos, de padronizar, a memória é trazida a tona, por meio dela o homem pode lembrar constantemente daquilo que é colocado como padrão a ser seguido, para que seja igualado a outros homens, assim, esquecidas as diferenças, são suprimidos os impulsos naturais, as vontades, os desejos e, assim, o

“poder dominante” pode exercer seu domínio e controlar o rebanho (de homens fracos, desprovidos de vitalidade). Fraco, ressentido, desvitalizado, o homem torna-se cada vez mais negador da vida.

Na atualidade ainda vemos a sedução pela ciência levar o homem ao afastamento do viver. O homem cria diferentes tecnologias e produtos sem se preocupar se tais invenções são importantes ou não para a vida, ou seja, se elas vão favorecer e afirmar a existência. O mais importante para o pensamento predominante da ciência é a busca por mais conhecimento e o sonho da total dominação da natureza. O desejo irrefreado de tudo conhecer, em alguns casos, acaba por criar tecnologias que prejudicam a saúde física e mental dos indivíduos. Criar, inovar, como vimos anteriormente ao longo da dissertação, faz parte da própria constituição do homem, mas a criação de algo deveria estar voltada para auxiliar a permanente criação de si mesmo e de uma nova cultura, e não à mera criação sem sentido, sem nenhum valor para a sua própria existência. É preciso combater o que é contrário à vida: “O sentido da vida não reside na manutenção das instituições, nem no progresso destas; ele está nos indivíduos. Por isso, toda educação e toda cultura devem ser um adestramento”²⁵⁴. A educação não deve voltar-se para a manutenção das instituições, mas para a vida, pois essa é a razão de ter sido criada, para auxiliar o homem no seu viver e não para afastá-lo dele. Vale questionar até que ponto a educação formal tem contribuído para *adestrar* os discentes e não *domesticá-los*.

A educação de si mesmo pode implicar não somente uma transformação na esfera individual, mas também no espaço social. A partir do momento em que o homem educa a si mesmo, contribui também para promover mudanças no social, uma vez que pode se apresentar como exemplo de singularidade, avaliando e criando. Podemos dizer que a sociedade é formada por um conjunto de várias singularidades e, na medida em que elas florescem, transformações vão ocorrendo.

O que vemos na concepção nietzschiana é que tanto a educação formal/institucional quanto a educação de si (voltada para o individual) são importantes para que ocorram transformações culturais, já que o processo educativo é um processo cultural. A educação valorizada em nossa sociedade é sempre a educação formal, institucional, que volta-se sempre para o coletivo e que geralmente preocupa-se em moldar comportamentos massificados, homegeneizando-os. A educação que tange o

²⁵⁴ DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, educador**. São Paulo: Scipione, 2003, p. 87.

individual, como a proposta nietzschiana que abordamos nessa dissertação, não tem o espaço devido em nossas instituições de ensino, fala-se de uma educação para todos, mas não de uma educação para a vida, que valorize a existência e que leve em conta o que é próprio de cada um. Vale ressaltar que a educação de si é um processo contínuo, enquanto a educação institucional é limitada. A educação, como forma de uma prática que implica disciplina dos instintos naturais, não deve ser tomada simplesmente como um campo de absorção de conhecimentos para inserção no mercado de trabalho, mas também deve ser entendida como uma forma de autoconhecimento e de possibilidade de aprender a lidar com os instintos, para que o homem possa interagir no meio social de forma ativa e não passiva, sendo capaz de refletir e agir em prol de si mesmo e da cultura.

Tanto a educação formal quanto a educação de si pressupõem um processo de aprendizagem. Não aprendemos somente na escola, aprendemos no dia-a-dia, com a vida, a própria vida é um grande aprendizado.

A educação de si fala de um processo educativo que transpõe o espaço institucional, é um processo que integra o próprio devir, e a educação formal não pode se omitir diante da necessidade de “formar” também para as *necessidades vitais* e não somente para as *necessidades econômicas, políticas ou mercadológicas*. A educação de si não é tarefa primordial das instituições de ensino, mas pode ser favorecida pela educação formal. Por meio da educação de si, os discentes podem alcançar um nível de maturidade e de autonomia capaz de torná-los “personalidades harmoniosamente desenvolvidas”. E assim poderão atuar de forma mais efetiva na sociedade, atuando como criadores de valores e não aceitando passivamente os valores impostos por uma cultura de massa.

Nietzsche nos mostra um novo olhar sobre um processo inerente ao homem, que passou a ser valorizado apenas sob a forma de uma instituição social. Quando falamos em educação, e a importância dela na sociedade, pensa-se somente na educação formal, institucionalizada, mas esquece-se que a educação, como um processo de aprendizagem, está presente ao longo de toda a história do homem. Aprendemos nas relações interpessoais, nas ações cotidianas, no contato com a natureza, enfim, nas relações *naturais e culturais*.

Pensar a proposta da educação de si, de Nietzsche, nos leva a pensar numa educação para além dos muros da instituição educacional, de uma educação para a vida, na qual se valorize menos a memorização, repetição de modelos, e seja dada ênfase à

criação como forma de expansão e renovação da cultura. É preciso repensar a educação institucional, pensá-la não como simples meio de adquirir conhecimento, mas como um campo fértil de produção de cultura que afirma a vida. Chegar à singularidade é entender que a vida é um constante devir, e que sempre será necessário criar não se esquecendo totalmente do já conhecido, mas fazendo uso daquilo que nos possibilita inovar e potencializar a vida.

REFERÊNCIAS

ARALDI, Clademir Luís. *Nietzsche, a educação e a crítica da cultura*. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 83-99.

AZEREDO, Vânia Dutra de (org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

_____. *Das vantagens e desvantagens da história da filosofia para o ensino de filosofia*. In: _____. **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 67-81.

BARRENECHEA, M. Angel de. *Nietzsche e a genealogia da memória social*. In: GONDAR, Jô e DODEBEI, Vera. **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.

_____. **Nietzsche e o corpo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

_____. *Nietzsche: a memória, o esquecimento e a alegria da superfície*. In: FEITOSA, Charles, BARRENECHEA, M. Angel de, PINHEIRO, Paulo. **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj: Unirio, Brasília, DF: Capes, 2006.

_____. *Nietzsche: corpo e subjetividade*. In: **Revista O percevejo on line**, vol. 3, n° 2 (2011). Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1918>

_____. *Nietzsche: para uma nova era trágica*. In: **Assim falou Nietzsche III, para uma filosofia do futuro**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, p. 117-125.

_____. *O questionamento radical da pedagogia moderna: Nietzsche e a proposta de uma transformação pedagógica fundamental*. In: GOUVEA, G. (org.). **Pesquisas em educação**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

_____; FEITOSA, Charles; PINHEIRO, Paulo; SOARES, Rosana (org.). **Nietzsche e as ciências**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

_____. **As dobras da memória**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

_____ e GONDAR, Jô (org.). **Memória e espaço: trilhas do contemporâneo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

_____. **Nietzsche e a liberdade**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

_____ e PIMENTO NETO, Olímpio (Orgs). **Assim falou Nietzsche**. Rio: Sette Letras, 1999.

_____. *O aristocrata nietzschiano: para além da dicotomia civilização/barbárie*. In: LINS, Daniel (org.). **Nietzsche e Deleuze – bárbaros, civilizados**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004, p. 143-161.

BITTENCOURT, Renato Nunes. *A ideia de uma historiografia direcionada para a vida e a crítica ao conceito de progresso na filosofia de Nietzsche*. **Prometeus Filosofia em Revisa**, ano 2, n. 4, Julho-Dezembro, 2009, p. 37-49.

CALOMENI, Tereza Cristina B. *Intempestividade e trágico em Nietzsche*. In: **Revista O percevejo on line**, vol. 3, n° 2 (2011). Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1920/1546>

CORBELLA, Lucrécia. **Andarilhos mágicos: uma experiência trágica na invenção de uma memória criativa numa perspectiva afirmativa sobre a loucura**. 2009. Dissertação (Mestrado em Memória Social – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, 1965.

_____. *Pensamento nômade*. In: MARTON, Scarlett. **Nietzsche hoje?** São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 56-76.

_____. **Nietzsche e a filosofia**; tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976.

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

_____. *Nietzsche e a questão do gênio*. In: BARRENECHEA, Miguel Angel de e NETO, Olímpio José Pimenta. **Assim falou Nietzsche**. Rio: Sette Letras, 1999, p. 95-109.

_____. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DUARTE, Luís Fernando Dias. *A construção social da memória moderna*. In: Boletim do Museu Nacional, n. 48. Rio de Janeiro: UFRJ, 1983, p.28-54.

FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, M. Angel de; PINHEIRO, Paulo (orgs). **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj: Unirio, Brasília, DF: Capes, 2006.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. *Nietzsche: o esquecimento como atividade*. In: **Cadernos Nietzsche**: 7, p. 27-40, São Paulo: GEN, 1999.

FOUCAULT, M. *Nietzsche, a genealogia e a história*. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. **Nietzsche, Freud e Marx: Theatrum Philosophicum**. São Paulo: Princípio Editora, 1997.

FREZZATTI JR, Wilson Antônio. **A fisiologia de Nietzsche: a superação da dualidade cultura/biologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

_____. *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: Ed. Unijuí, 2008.

GIACÓIA JR, Oswaldo. **Nietzsche**. São Paulo: Publifolha, 2000.

GONDAR, Jô e DODEBEI, Vera (orgs.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

GONDAR, Jô. *Lembrar e esquecer: desejo de memória*. In: COSTA, I. T. M. e GONDAR, J. (orgs.). **Memória e espaço**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000, p. 35-43.

_____. *Memória, poder e resistência*. In: GONDAR, Jô e BARRENECHEA, Miguel A. **Memória e espaço: trilhas do contemporâneo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, p. 32-43.

_____. *Memória, tempo e história*. In: BARRENECHEA, Miguel Angel de. et al. (Org.). **As dobras da memória**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

_____. *O esquecimento como crise do social*. In: WEHLING, Arno e WEHLING, Maria José [et al.]. **Memória social e documento: uma abordagem interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro. Mestrado em Memória Social e Documento, 1997, p. 53-62.

_____. *Quatro proposições sobre memória social*. In: GONDAR, Jô e DODEBEI, Vera. **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS (org.). **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

JULIÃO, José Nicolao. **Para ler o Zarathustra de Nietzsche**. Barueri, SP: Manole, 2012.

LAPOUJADE, David. *Sobre a passividade*. In: FEITOSA, Charles (Org.). **A fidelidade à terra: arte, natureza e política. Assim falou Nietzsche IV**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MACHADO, Robert. **Nietzsche e a verdade**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MARTON, Scarlett. *Claustros vão se fazer outra vez* necessários. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 21.

_____. **Nietzsche hoje?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Nietzsche**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MAURANO, Denise. *A face oculta do amor entre Freud, Lacan e Nietzsche*. In: MURICY, Kátia (org.). **O que nos faz pensar**. Publicação do Depto. de Filosofia da PUC/RJ, 2000.

MELO, Danilo A. Santos. *Esquecimento e memória no contemporâneo: interlocuções entre Tarde e Nietzsche*. In: BARRENECHEA, Miguel Angel de (org.). **As dobras da memória**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a genealogia do sujeito*. In: BARRENECHEA, Miguel Angel e PIMENTO NETO, Olímpio (Orgs). **Assim falou Nietzsche**. Rio: Sette Letras, 1999, p. 188-200.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **David Strauss: el confesional, el escritor**. In: Consideraciones Intempestivas. Madrid: Aguilar, 1932.

_____. **Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

_____. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **O nascimento da tragédia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Schopenhauer como educador*. In: ___. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

_____. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**; tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

_____. *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*. In: ___. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

_____. **A filosofia na época trágica dos gregos**; tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2008.

_____. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

_____. **O livro do filósofo**; tradução de Rubens Eduardo Frias. 6. Ed., São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Obras incompletas**; seleção de textos de Gérard Lebrun; tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho; posfácio de Antonio Candido. 5. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

NORA, Pierre. **Entre memória e história; a problemática dos lugares**. São Paulo: Projeto História – Revista do programa de Estudos pós-graduados em história e do Dep. de história da PUC/SP, v. 10, 1993, p. 7-28.

PASCHOAL, Antonio. Edmilson. *Memória e esquecimento na filosofia de Nietzsche*. In: AZEREDO, Vânia D. (org.). **Falando de Nietzsche**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2005, p. 81-106.

_____. *Da utilidade da filosofia para a vida*. In: AZEREDO, Vânia Dutra de (org.). **Nietzsche: filosofia e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 155-168.

PEIXOTO, Maria Ignês. *Memória social: uma construção nietzschiana*. In: BARRENECHEA, Miguel Angel de. et al. (Org.). **As dobras da memória**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1996.

ROCHA, Silvia P. V. *Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação*. In: BARRENECHEA, M., FEITOSA, C., PINHEIRO, P. **Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, Faperj, Unirio; Brasília, DF: Capes, 2006.

SANTOS, Myriam Sepúlveda dos. **Memória coletiva e teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SILVA, Marinete Araújo da. *Nietzsche e a educação: da crítica à educação moderna a uma educação para a criação*. In: GOUVEA, G. (org.). **Pesquisas em educação**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

SOBRINHO, Noéli Correa de Melo. *A pedagogia de Nietzsche*. In: NIETZSCHE. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

VERNANT, Jean Pierre. **A morte nos olhos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

_____. *Aspectos míticos da memória e do tempo*. In: **Mito e pensamento entre os gregos**. São Paulo: EDUSP, 1973, p. 71-112.

_____. *Dionísio em Tebas*. In: _____. **O universo, os deuses, os homens**. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José. *Memória e história. Fundamentos, convergências, conflitos*. In: WEHLING, Arno e WEHLING, Maria José [et al.]. **Memória social e documento: uma abordagem interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro. Mestrado em Memória Social e Documento, 1997, p. 9-26.