

Contribuições de Nietzsche para uma concepção artística de educação

Adriany Ferreira de Mendonça* e Alexandre Ferreira de Mendonça**

Para os amigos de colégio, para Danielle e Zé Luis,
para Irene, Ana Cláudia, Luiz e Ana Beatriz.

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir as possíveis contribuições do pensamento de Nietzsche para a problematização de nossas práticas pedagógicas. Partindo de textos em que tal debate não aparece de um modo evidente – em especial *Além do bem e do mal*, *Genealogia da moral* e, principalmente, *A gaia ciência* – pretende-se levantar elementos tanto para a crítica ao que seria um modelo racionalista, idealista, e eminentemente teórico de educação quanto para se esboçar uma concepção artística de educação que se constitua em uma potente alternativa ao regime disciplinar vigente a partir da modernidade.

Palavras-chave: educação; genealogia; arte; experimentação.

Nietzsche's contributions to an artistic conception of education

Abstract: This article aims to discuss possible contributions of Nietzsche's thoughts to the questioning of our pedagogical practices. Referring to works where this debate is not obvious – especially *Beyond good and evil*, *Genealogy of morals* and mainly *The Gay science* – it intends to present elements to a critique of what would be the rationalist, idealist and eminently theoretical model of education, as well as to outline an artistic conception of education which constitutes a potent alternative to the disciplinary regime in place since modernity.

Keywords: education; genealogy; art; experimentation.

Os primeiros escritos de Friedrich Nietzsche, apresentados publicamente quando ainda atuava como professor na Universidade e no Pädagogium da Basileia, não deixam de anunciar de forma mais ou menos direta o posicionamento crítico que, naquele momento, nutria em relação às práticas pedagógicas modernas: práticas que teriam incidido sobre sua formação no ginásio e sobre sua formação universitária como filólogo; práticas com as quais ele, então, se via diretamente envolvido como professor em instituições erigidas em plena sintonia com o modelo por ele criticado.

Sinais desse posicionamento já podem ser identificados em *O nascimento da tragédia*, seu primeiro livro, publicado ao final de 1871, pouco mais de dois anos após ter assumido o cargo de professor. Nele, Nietzsche contrapõe a apologia da arte trágica,

* Professora Dra. do Departamento de Filosofia do IFCS/UFRJ. Contato: adrianyfm@icloud.com

** Professor Dr. do Departamento de Fundamentos da Educação da FE/UFRJ. Contato: alexfm72@hotmail.com

o elogio a uma cultura assentada sobre a experiência sensorial proporcionada pela tragédia à violenta crítica ao racionalismo de origem socrática e à versão moderna dessa tendência hegemônica no Ocidente – o cientificismo. O texto não trata explicitamente de educação, não tematiza de modo óbvio o papel das instituições de ensino. Mas basta levar em conta as influências da tradição racionalista sobre as bases não tão novas do projeto pedagógico moderno, basta atentar para o quanto tais instituições contribuem com a naturalização do valor de verdade que se atribui às ciências e com a difusão de conteúdos provenientes do conhecimento científico como elementos de máxima importância nos processos de formação, para se ter ideia das implicações que já este escrito teria para o campo da educação. Soma-se a isso o fato de que Nietzsche não se limita aí a um elogio nostálgico de uma cultura trágica perdida, o quanto ele aposta no renascimento de uma tal cultura, e, mais que isso, o quanto ele pretende intervir no sentido de contribuir para a promoção do renascimento e fortalecimento de tendências absolutamente avessas àquelas que presidem o modelo de educação que o então professor não tardaria a atacar de modo explícito. Se *O nascimento da tragédia* não é um livro que trate claramente de questões reconhecidas como pedagógicas, nem por isso ele deixa de poder exercer uma interferência bastante perturbadora sobre o contexto educacional do qual ele emerge. No mínimo, aí se antecipa muito do que trazem à tona os textos que vieram a ser conhecidos como seus escritos sobre educação – aqueles que recebem os títulos *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* e *Schopenhauer como educador*. E, talvez, nessa antecipação, seu posicionamento nos leve a dele extrair efeitos ainda mais contundentes para o campo da educação justamente pelo fato de nele o autor não precisar estabelecer nenhum compromisso com a discussão direta sobre as práticas pedagógicas modernas e, por isso mesmo, não se restringir a alternativas ainda demasiado próximas ao campo demarcado pela educação institucional. Enquanto os escritos sobre educação não deixam de esboçar, pelo menos em certa medida, alternativas que podem soar reformistas, internas ao ambiente institucional, *O nascimento da tragédia* alardeia a potência da experiência estética promovida pela tragédia – experiência balizada por impulsos antagônicos (o apolíneo e o dionisíaco) que remetem, por um lado, ao contato sensorial com as formas do universo plástico e poético e, por outro, ao violento efeito de suspensão da racionalidade provocado pela música e pela embriaguez.

De todo modo, já no início de 1872, Nietzsche traz ao público a série de cinco conferências, intitulada *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino*, que é

então pronunciada na Sociedade Acadêmica da Basileia e só postumamente publicada como texto impresso. Logo em seguida, de 1873 a 1875, prepara e publica a série de quatro *Considerações Extemporâneas*. Se todas elas tocam ao menos indiretamente na temática educacional, a terceira *Extemporânea*, publicada em 1874 com o sugestivo título *Schopenhauer como educador*, faz dela seu eixo central, a ela remetendo todas as demais questões levantadas. As conferências de 1872 e a *Extemporânea* de 1874 cumprem então o papel de abordar direta, explícita e privilegiadamente as questões relativas à educação moderna. Nesses textos, é recorrente a ideia de que nossas instituições de ensino não seriam capazes de promover uma cultura superior, não teriam verdadeiramente este papel e objetivo. Antes, refletiriam e aprofundariam sua decadência. Por esta perspectiva, os estabelecimentos de ensino estariam a serviço das exigências colocadas em jogo por um outro regime de poder simbolizado pelo Estado burguês. Exigências que naquele contexto – e que talvez ainda mais no nosso – priorizam a circulação e a aquisição de dinheiro, a promoção do lucro. É assim que ele interpreta o fato de a formação profissionalizante, de base utilitária e cientificista, estar substituindo a formação humanística. Esta substituição seria sintoma da assimilação da educação e da produção cultural pela produção industrial de caráter massificante, homogeneizante e meramente utilitário. É nesse sentido que o cientificismo presente nos modelos curriculares, o valor atribuído à erudição de fachada, o privilégio dado ao ensino teórico descolado do compromisso com o fortalecimento da vida e o vínculo estabelecido entre as instituições de ensino e o Estado são os alvos centrais de seu ataque. Por outro lado, Nietzsche não deixa de apontar para a possibilidade de alteração do quadro negativo por ele diagnosticado em relação ao modelo de educação que presidiria o funcionamento das instituições de ensino modernas. Alternativas neste sentido se esboçariam a partir da revalorização e revigoração do papel atribuído à filosofia e à arte nos processos de formação. O fortalecimento da cultura popular – aqui sua principal referência inspiradora seria a cultura trágica dos gregos previamente tematizada em *O nascimento da tragédia* – e, ao mesmo tempo, a instauração de outras práticas pedagógicas concebidas como um rigoroso exercício de fortalecimento de singularidades individuais teriam o sentido de possibilitar a emergência do gênio. Especificamente em *Schopenhauer como educador*, Nietzsche parece assumir um posicionamento mais radical, levando adiante a discussão sobre a possibilidade de se escapar das tendências dominantes nos estabelecimentos de ensino modernos ao tomar

Schopenhauer como exemplo de quem soube resistir a tais tendências através de um artístico e rigoroso processo de autoformação.

*

A partir da publicação de *Humano, demasiado humano*, em 1878, a filosofia de Nietzsche assume um direcionamento reconhecidamente diferente daquele apontado por seus primeiros escritos. Há um significativo distanciamento das abordagens inicialmente desenvolvidas. Distanciamento que se evidencia na ruptura com o pensamento de Schopenhauer e Kant e com a estética de Wagner – as três principais referências com as quais Nietzsche até então tinha estabelecido uma relação explícita de aliança. Além disso, a preparação e a publicação deste novo livro coincidem com um paulatino processo de afastamento das suas atividades como professor que se inicia com uma série de longas licenças por problemas de saúde e se consuma com o seu definitivo desligamento em 1879.

Ao comentar *Humano, demasiado humano* na autobiografia *Ecce homo*, Nietzsche procura esclarecer o sentido da série de transformações e redirecionamentos ligados à preparação desse livro:

Humano, demasiado humano é o monumento de uma crise. Ele se proclama um livro para espíritos livres: quase cada frase, ali, expressa uma vitória – com ele me libertei do que não pertencia à minha natureza. A ela não pertencia o idealismo: o título diz “onde vocês vêem coisas ideais eu vejo – coisas humanas, ah, somente coisas demasiado humanas!”.¹

Esse comentário sugere que a alteração de sua perspectiva de pensamento estaria ligada ao posicionamento anti-idealista que ele passa então a assumir. Nietzsche aqui faz uso da expressão “idealismo” com sentido ampliado, utilizando-a para se referir a todo e qualquer modo de pensamento que postule a existência de uma realidade transcendente – um “mundo verdadeiro” oposto ao chamado “mundo aparente” –, que pressuponha a existência de realidades de caráter abstrato em oposição ao que é por nós experimentado, que pressuponha a existência de valores superiores, cujas origens jamais são problematizadas. Agora, seu pensamento assume a recusa de tais ideais, investe na desmistificação de seu suposto caráter superior através da investigação de suas origens históricas e da denúncia de seu caráter demasiado humano. O comentário sugere ainda a existência de um vínculo íntimo entre as transformações de sua perspectiva de

¹ NIETZSCHE, F. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*, “Humano, demasiado humano”, §1, p. 72.

pensamento e profundas mudanças no modo pelo qual guiava sua própria vida: tudo se passa como se fosse preciso livrar sua própria natureza daquilo que a ela não pertencia, livrar-se dos idealismos na própria maneira de lidar com a vida. Um pouco mais à frente, ainda no capítulo de *Ecce homo* em que comenta *Humano, demasiado humano*, Nietzsche observa que, pouco antes de iniciar a redação do livro, ele teria se dado conta do quanto havia se desviado de seus instintos e de que a proximidade com Wagner e a cátedra da Basileia seriam apenas sinais desse desvio de sua própria natureza em prol do ceder a pressões externas, do atender a exigências do ambiente em que vivia e que refletia tendências da modernidade que ele qualificava como negativas². A publicação de *Humano, demasiado humano* inauguraria, assim, um processo de singularização de seu pensamento que evidenciaria a necessidade da radicalização das estratégias de luta contra seu tempo, a necessidade de escapar efetivamente das tendências hegemônicas no próprio ambiente acadêmico em que ele teria se formado e em que agora ele professava. O fato de tudo isso se confundir com o seu afastamento definitivo das instituições de ensino em que atuava como professor pode indicar o que pensar sobre o papel das instituições de ensino modernas. O fato de, a partir desse afastamento, passar a experimentar e a desenvolver sua própria linguagem, de enveredar por caminhos cada vez mais próprios e dar cada vez mais consistência às suas abordagens, levando adiante o processo pelo qual pode vir a tornar-se o que se tornou dá ainda mais o que pensar a esse respeito.

Curiosamente, Nietzsche não volta mais a dedicar seus escritos à reflexão detida sobre as instituições de ensino – pouquíssimas, eventuais e esparsas são as referências explícitas a partir de então e, quando aparecem, aparecem em curtos aforismos, frases de efeito e jamais desenvolvidas como antes. Há certo silêncio a esse respeito. Um talvez salutar “desvio de olhar” em relação a tais problemas.

**

Embora, a partir da publicação de *Humano, demasiado humano*, Nietzsche não se dedique mais – pelo menos não de modo explícito – à discussão sobre o papel dos estabelecimentos de ensino modernos e a questões facilmente identificáveis como pedagógicas, isto não significa que a principal contribuição de sua filosofia para o

² Ibidem.

campo da educação se restrinja ao que pode ser extraído das conferências proferidas na Basileia ou da terceira *Extemporânea*. É justamente dos seus textos posteriores, em que o tema da educação moderna não parece estar diretamente presente, que surge não só a incitação para que se invista numa reavaliação dos valores, dos saberes, dos princípios e pressupostos diretamente ligados ao funcionamento das nossas práticas, mas também a “metodologia” a partir da qual tal reavaliação pode ser feita.

O movimento de radicalização de seu pensamento que se torna público com *Humano, demasiado humano* se intensifica nos escritos seguintes e parece atingir seu auge com a publicação de *Além do bem e do mal*, em 1886, e *Genealogia da Moral*, em 1887 – textos em que se delineia o modelo de avaliação nietzschiano que ficou conhecido como método genealógico. A especificidade destes textos está em abrir a possibilidade de se aprofundar o questionamento a respeito das práticas, saberes e valores que vigoram na modernidade, colocando em jogo a necessidade de nos interrogarmos a respeito do modo pelo qual tendemos a operar a própria avaliação de tais práticas e saberes, a necessidade de nos interrogarmos acerca dos próprios valores a partir dos quais se dão nossas avaliações e até acerca do valor das motivações que levam a tais avaliações. Trata-se, talvez primeiramente, de colocar em xeque o próprio valor pelo qual tendemos a avaliar os demais valores, o próprio valor que jaz como base de toda e qualquer forma de conhecimento – a “verdade” – e ainda o desejo que o engendra – a “vontade de verdade”.

Já na primeira secção de *Além do bem e do mal*, Nietzsche introduz essa guinada em suas problematizações, colocando claramente em questão o valor da verdade e da vontade de verdade. Este questionamento se desenvolve nas secções seguintes, e na secção 4 se esboça não só a estratégia utilizada para se procurar respondê-lo, como também se insinua a própria resposta:

A falsidade de um juízo não chega a constituir, para nós, uma objeção contra ele; é talvez nesse ponto que a nossa nova linguagem soa mais estranha. A questão é em que medida ele promove ou conserva a vida, conserva ou até mesmo cultiva a espécie; e a nossa inclinação básica é afirmar que os juízos mais falsos (entre eles os juízos sintéticos *a priori*) nos são os mais indispensáveis, que, sem permitir a vigência das ficções lógicas, sem medir a realidade com o mundo puramente inventado do absoluto, do igual a si mesmo, o homem não poderia viver – que renunciar aos juízos falsos equivale a renunciar à vida. Reconhecer a inverdade como condição de vida: isto significa, sem dúvida, enfrentar de maneira perigosa os habituais sentimentos de valor; e uma filosofia que se atreve a fazê-lo se coloca, apenas por isso, além do bem e do mal.³

³ NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal*, I, § 4, p.11.

A proposta aqui anunciada é a de se colocar em questão o próprio valor da veracidade e da falsidade como critérios de avaliação de um juízo. Em vez de tomar tais elementos como parâmetros seguros a partir dos quais seriam conduzidas as avaliações, Nietzsche coloca em jogo a necessidade de se perguntar sobre o quanto nossos juízos contribuem ou não para a promoção ou conservação da vida. Para essa outra questão, a resposta que o autor aí indica de modo francamente polêmico e provocativo desestabiliza as bases de nossa tradição de pensamento, de nossos hábitos e do que tendemos a priorizar, embaralhando as fronteiras que supomos haver entre o verdadeiro e o falso. O mundo do absoluto e do igual a si mesmo, as bases da lógica a partir das quais tendemos a operar nossas avaliações são tratados como ficções e invenções e assim associados ao campo do falso. Como se não bastasse, apesar de toda a falsidade atribuída a esses elementos, neles é reconhecida a positividade de serem indispensáveis à vida. Por essa perspectiva, que já não concebe o falso como o oposto do que tradicionalmente tomamos como verdadeiro, o valor positivo de toda a sorte de ficções e invenções colocadas em jogo por nossas avaliações lógicas estaria condicionado ao papel desempenhado na promoção da vida. Como consequência, se a inverdade é interpretada como condição de vida, renunciar a ela equivaleria a renunciar à vida. Emerge daí uma convocação a que, no mínimo, suspeitemos de tudo aquilo que somos levados a tomar por verdadeiro, que desconfiemos do seu suposto valor positivo, ou pelo menos de sua validade universal.

No “Prólogo” de *Genealogia da moral*, mais especificamente em uma passagem dedicada a problematizar o valor da compaixão e da moral da compaixão, Nietzsche é ainda mais claro e incisivo a respeito de como conduzir as problematizações que propõe e suas possíveis respostas, remetendo suas investigações claramente a uma pesquisa histórica a respeito das condições de vida que estariam por trás do modo pelo qual tendemos a conduzir nossas avaliações:

(...) quem neste ponto se detém, quem aqui aprende a questionar, a este sucederá o mesmo que ocorreu a mim – uma perspectiva imensa se abre para ele, uma nova possibilidade dele se apodera como uma vertigem, toda espécie de desconfiança, de suspeita e temor salta adiante, cambaleia a crença na moral, em toda moral – por fim, 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 isso é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram (moral como consequência, como máscara, tartufice, doença, mal-entendido; mas também moral como causa, medicamento, estimulante, inibição, veneno), um conhecimento tal como até hoje nunca existiu nem foi desejado. Tomava-se o *valor* desses “valores” como dado, como efetivo, como além de qualquer questionamento; até hoje, não houve dúvida ou hesitação em atribuir ao “bom” valor mais elevado que ao “mau”, mais elevado no sentido da promoção,

utilidade, influência fecunda para *o homem* (não esquecendo o futuro do homem). E se o contrário fosse a verdade?⁴

Trata-se aqui, explicitamente, de propor uma crítica dos valores a partir dos quais conduzimos nossas avaliações, de propor uma avaliação daquilo que se tomava como dado inquestionável: o próprio valor dos valores. Avaliação que toma a forma de uma investigação genealógica, de uma busca pela origem histórica destes valores, de um estudo sobre “as condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram”. Em outra passagem do referido texto, pouco anterior à supracitada, Nietzsche, referindo-se a como “alguma educação histórica e filológica, juntamente com um inato senso seletivo em questões psicológicas”, transformou os problemas de seus primeiros escritos naqueles com os quais então passou a lidar, lista uma série de questões que cumprem o papel de indicar o sentido de seu método:

(...) sob que condições o homem inventou para si os juízos de valor “bom” e “mau”? E que valor têm eles? Obstruíram ou promoveram até agora o crescimento do homem? São indício de miséria, empobrecimento, degeneração da vida? Ou, ao contrário, revela-se neles a plenitude, a força, a vontade de vida, sua coragem, sua certeza, seu futuro?⁵

Nietzsche exercitou o que poderíamos chamar de método genealógico colocando em xeque não só os valores hegemônicos que balizam nossas práticas na modernidade. Tal problematização repercute necessariamente sobre os saberes aos quais tendemos a atribuir valores ditos positivos. No caso da cultura moderna, ela se desdobra na reavaliação do saber científico, que tende a se impor como substituto da religião e da filosofia metafísica. Nesse sentido, embora nesse momento posterior de sua obra o autor não tenha explicitamente se dedicado ao questionamento de nossas práticas educacionais ou do funcionamento dos nossos estabelecimentos de ensino, como fez em seus primeiros escritos, ainda assim ele teria aberto espaço para uma série de questionamentos a serem levados adiante: o que fazemos, o que pensamos, o que aprendemos, o que ensinamos, o que difundimos e desejamos atende a que propósitos e interesses? Tudo isso instaura ou alimenta que tipo de relações de poder? Promove ou não que modo de relação com a vida? Qual o valor de se educar para e pela verdade? Qual o valor das verdades constitutivas de nossas práticas em educação?

Seguindo as pistas deixadas por Nietzsche em *Genealogia da moral e Além do bem e do mal* – com toda violenta crítica aos ideais da modernidade presente nestes

⁴ NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral: uma polêmica*, “Prólogo”, § 6, p. 12.

⁵ *Ibidem*, § 3, p. 9.

escritos –, seríamos levados a reconhecer o vínculo existente entre nossas práticas pedagógicas e o campo de valorações que o autor identifica à “moral do rebanho” (em sua versão burguesa). Seríamos levados a perceber a linha de continuidade entre a ciência – instrumento de legitimação das próprias práticas pedagógicas que difundem seus conteúdos e nos induzem a naturalizar e assumir seu suposto valor de verdade –, e os ideais ascéticos de origem metafísico-religiosa. Seríamos levados ainda a perceber o caráter utilitário do conhecimento científico, seu papel na produção de subjetividades modeladas pelas exigências de produtividade e lucro, seu comprometimento com todo o jogo de interesses que rege as emergentes sociedades modernas em que o lucro e sua identificação ao ideal da felicidade são os valores pelo quais todos os outros valores são regidos. Em suma, por essa perspectiva, nossas práticas pedagógicas seriam balizadas por saberes e valores que não só teriam sua origem em um modo de vida decadente, doente, enfraquecido, como teriam o sentido de disseminar e aprofundar o caráter negativo de tal modo de vida. Mais do que confirmar algumas das conclusões apresentadas por Nietzsche naqueles que ficaram conhecidos como seus escritos sobre educação, a genealogia das nossas práticas pedagógicas, de seus princípios e pressupostos, dos valores e saberes por elas colocados em jogo – genealogia que Nietzsche inspira embora não a realize – tende a levar ao aprofundamento, ao desenvolvimento e à melhor fundamentação da abordagem crítica que teria sido anunciada em seus primeiros escritos, fortalecendo a possibilidade de um questionamento radical do suposto valor positivo que tendemos a ingenuamente atribuir ao próprio ideal da educação na modernidade.

“Não! Não me venham com a ciência, quando busco a antagonista natural do ideal ascético (...). Ambos, a ciência e o ideal ascético, acham-se no mesmo terreno – já o dei a entender”, previne Nietzsche no início da seção 25 da terceira dissertação da *Genealogia moral*, para logo em seguida, anunciar a instância com a qual seu pensamento teria então procurado estabelecer um vínculo direto: “a arte, na qual precisamente a *mentira* se santifica, a *vontade de ilusão* tem a boa consciência a seu favor, opõe-se bem mais radicalmente do que a ciência ao ideal ascético”⁶. Se tanto a

⁶ NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral*, III, § 25, p. 141.

ciência quanto o ideal ascético se encontrariam no campo da crença na superestimação e na incriticabilidade da verdade e se, por isso, só poderiam ser combatidos juntos, a arte, por acolher a aparência como a aparência, a mentira como mentira, e afirmar com boa consciência a própria vontade de ilusão, se torna a principal aliada de Nietzsche na guerra contra o campo de avaliações do qual pretende escapar.

Dessa sugestão de aliança com a arte se delineiam, então, outras possíveis contribuições nietzschianas para o campo da educação. O diagnóstico negativo sobre o regime de educação moderno ao qual a genealogia parece nos levar encontra seu revés afirmativo justo nas alternativas que a arte nos incita a pensar. Alternativas que se constituem a partir da possibilidade de valorização não só de saberes diferentes daqueles veiculados preferencialmente por nossas instituições de ensino, mas também de um outro modo de relação com a vida, calcado em uma perspectiva experimental, pela qual seríamos estimulados a assumir uma postura artística em relação à existência, a investir na criação de valores singulares, mais afinados com as nossas idiosincrasias, na criação de uma dieta de hábitos mais convenientes ao nosso fortalecimento e, por assim dizer, no esboço de processos de autoformação a serem permanentemente problematizados, reavaliados e reconfigurados.

Nesse sentido, *A gaia ciência* é um livro exemplar. O próprio título escolhido para essa publicação de 1882 cumpre bem o papel de anunciar festivamente essa aliança e suas implicações. Não se trata aí de uma referência à ciência tal como pensada a partir de nossa tradição racionalista. Trata-se sim de uma referência direta às expressões “gaya scienza” ou “gai saber”, pelas quais se nomeava uma modalidade de sabedoria distante dos modelos que prevaleceram no ocidente: a sabedoria presente no exercício da arte dos trovadores provençais em meio à cultura popular medieval – sabedoria poético-musical que diz respeito à composição e à apresentação pública de poemas-canções formalmente sofisticados, de conteúdo leve, bem humorados e por vezes até mesmo iconoclastas.

Evidências do enlace que aí se dá entre a filosofia nietzschiana e a arte “ligeira, zombeteira, divinamente imperturbada, divinamente artificial” dos poetas provençais, como sugere o prefácio acrescentado à segunda edição, surgem nos 63 poemas que abrem o livro, e nas 14 canções também acrescentadas por ocasião desta outra edição. Mas talvez ainda mais significativos sejam os versos utilizados por Nietzsche a título de epígrafe: “Vivo em minha própria casa/ Jamais imitei algo de alguém/ E sempre ri de todo mestre/ Que nunca riu de si também”. Esse poema curto, que antecede todos os

demais escritos que compõem o livro, vem acompanhado ainda da curiosa observação “inscrição sobre a minha porta”, sendo apresentado assim como uma humorada advertência ao leitor prestes a adentrar a obra. Ele tem o efeito de um filtro interpretativo que antecipa, condensa e realça alguns dos principais elementos que constituem a *gaia ciência* nietzschiana: a aposta na valorização das singularidades; a recusa de modelos homogeneizantes, o vínculo que se estabelece entre esta outra ciência e um regime afetivo marcado pelo bom humor; a exaltação do riso como antídoto contra todo o *pathos* da seriedade, como uma arma leve e jocosa capaz de desestabilizar a autoridade que se tende conferir à figura sisuda do mestre, tão cara à tradição pedagógica; e, mais uma vez, a franca opção pela aventura de exercitar a expressão de seu pensamento pela linguagem poética.

De modo geral, essa experimentação estilística, essa escrita poética e, por vezes, também dramática atravessa todo o livro, mesmo que, em alguns casos, de maneira mais sutil, sobrepondo-se ao estilo aforístico já ensaiado desde a guinada com *Humano, demasiado humano*. Tal aproximação em relação ao campo da poesia permite que o autor apresente suas abordagens com uma tonalidade bastante diferente daquela com que mais frequentemente se apresentam os discursos que se pretendem (ou que pretendem nos induzir a tomá-los por) inquestionavelmente verdadeiros. Ela parece cumprir o papel de evidenciar que o autor é impulsionado por um *pathos* que em muito difere da “vontade de verdade” que teria conduzido a história do pensamento ocidental. Nietzsche opta por formulações que, já pelo modo como são apresentadas, chamam a atenção para seu caráter fictício e meramente hipotético. Com isso, o leitor é convidado a estabelecer um tipo de relação nada ingênua com os próprios textos que constituem *A gaia ciência*, com esses textos em que Nietzsche desenvolve sua perspectiva crítica incidindo privilegiadamente sobre a moral, a religião, a filosofia dogmática e a ciência. Por outro lado, é através desses textos que o autor leva adiante sua aliança com a arte, criando formulações que tematizam explicitamente o papel positivo que a arte teria como um importante contraponto à hegemonia exercida pela moral, pela religião, pela filosofia e, mais recentemente, pela ciência. Concebida como uma “espécie de culto do não-verdadeiro”, para além dos limites do que se reconhece como obra, a arte é tomada como um antimodelo a partir do qual se poderia pensar a vida, o conhecimento e formas alternativas de lidarmos com a existência, não balizadas por valores de caráter universal.

Um dos melhores exemplos do posicionamento de Nietzsche em relação à arte em *A gaia ciência* aparece na secção 107. Tendo desenvolvido na secção 54 a ideia de

que a vida se constitui integralmente no campo das aparências, de que a ilusão e o erro são elementos integrantes da vida em todas as suas instâncias e de que o conhecimento seria um artifício da própria vida para levar esse jogo adiante⁷, Nietzsche, agora nesta outra secção, intitulada “Nossa derradeira gratidão para com a arte”, retoma todos esses pontos para daí propor a ideia de que a própria existência poderia ser compreendida como um fenômeno estético e derivar uma série de implicações:

Se não tivéssemos aprovado as artes e inventado essa espécie de culto do não-verdadeiro, a percepção da inverdade e mendacidade geral, que agora nos é dada pela ciência – da ilusão e do erro como condições da existência cognoscente e sensível –, seria intolerável para nós. A retidão teria por conseqüência a náusea e o suicídio. Mas agora a retidão tem uma força contrária, que nos ajuda a evitar conseqüências tais: a arte como a boa vontade de aparência. (...) Como fenômeno estético a existência ainda nos é suportável, e por meio da arte nos são dados os olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para poder fazer de nós mesmos um tal fenômeno. Ocasionalmente precisamos descansar de nós mesmos, olhando-nos de cima e de longe e, de uma artística distância, rindo de nós ou chorando por nós; precisamos descobrir o herói e também o tolo que há em nossa paixão do conhecimento, precisamos nos alegrar com a nossa estupidez de vez em quando, para poder continuar nos alegrando com a nossa sabedoria! E justamente por sermos, no fundo, homens pesados e sérios, e antes pesos do que homens, nada nos faz tão bem como o chapéu do bobo; necessitamos dele diante de nós mesmos – necessitamos de toda arte exuberante, flutuante, dançante, zombeteira, infantil e venturosa, para não perdermos a liberdade de pairar acima das coisas, que o nosso ideal exige de nós. Seria para nós um retrocesso cair totalmente na moral, justamente com a nossa suscetível retidão, e, por causa das severas exigências que aí fazemos a nós mesmos, tornamo-nos virtuosos monstros e espantelhos. Devemos também poder ficar acima da moral: e não só ficar em pé, com a angustiada rigidez de quem receia escorregar e cair a todo instante, mas também flutuar e brincar acima dela! Como poderíamos então nos privar da arte, assim como do tolo? – Enquanto vocês tiverem alguma vergonha de si mesmos, não serão ainda um de nós!⁸

A arte, apresentada nesta secção como uma “espécie de culto do não verdadeiro”, ao evidenciar os artifícios que a constituem, nos sensibilizaria para perceber o que há de artificial e artístico na própria vida e, mais que isso, para ver com outros olhos o caráter meramente aparente de tudo o que nos cerca. Através dela, seríamos levados não só a perceber as ilusões constitutivas da própria existência, mas também a compreender o que nelas pode haver de positivo e necessário. Seríamos levados, assim, a estabelecer um outro tipo de relação com nós mesmos e com o mundo em que vivemos, não mais pautada pela crença moral no valor superior da verdade, mas sim na afirmação do erro, da ilusão como elementos próprios e imprescindíveis ao funcionamento da vida. Daí Nietzsche propor explicitamente nesta secção que, através da arte, nos são dados os meios e a boa consciência para que possamos fazer de nós mesmos um fenômeno estético. Afirmação que, em última instância, atribui à arte o poder de nos induzir a um modo de agir que já não se apóia no apego a qualquer valor

⁷ NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*, I, § 54, p. 92.

⁸ *Ibidem*, II, § 107, pp. 132-133.

de caráter universal instituído previamente, mas sim na consciência de que lidamos com um mundo de puras aparências eternamente cambiantes, e de que nossas ações e pensamentos valem como intervenções artísticas que nos habilitam a tomar parte neste jogo pelo qual se recriam permanentemente as possibilidades de vida. A ideia de que o próprio conhecimento ou mesmo a moral não passariam de invenções que colocariam em jogo toda a sorte de truques ilusórios em proveito de certos modos de vida (e não da vida em geral), a ideia de se conceber a própria vida não pelo viés da unidade ou da totalidade, mas pelo das multiplicidades, tudo isso implica o rompimento com a exigência de submissão a modelos unitários pretensamente universais. Tudo isso se articula necessariamente com a já tematizada exigência de se pensar em outras e inusitadas formas de conhecimento e avaliação, em outras maneiras de se produzir tais artifícios, de modo a contemplar a própria variedade de formas de vida.

O que um texto como a referida seção de *A gaia ciência* parece indicar mais uma vez, embora de modo talvez enviesado, é que, diante de qualquer modelo que a nós se imponha, cabe a pergunta sobre o seu valor para a vida; cabe a pergunta sobre o tipo de vida ao qual ele serve; cabe a pergunta sobre os seus efeitos. Coloca-se, assim, a exigência de desenvolvermos uma sutil percepção a respeito do que nos convém ou não, do que nos fortalece ou não, ou do que pode, deve ou merece ser estimulado e desenvolvido em nós. Exigência a partir da qual se abre a possibilidade de participarmos de modo alegre, zombeteiro, dançante e flutuante na criação de outros artifícios que venham a auxiliar positivamente nossa relação com a vida, sem que se possa contar com respostas prévias para nos guiar nessa atividade, mas apenas com um exercício assumidamente experimental, no qual o erro deixa de ser pensado como algo em si mesmo negativo.

Tanto a compreensão da arte como algo que se coloca para além das obras de arte, como a ideia de uma ação estética sobre a existência voltam a aparecer no quarto livro de *A gaia ciência*. A seção 290 chama a atenção para a necessidade de que o homem atinja a satisfação consigo mesmo, situando a arte como um instrumento para se conseguir tal efeito. Mais adiante, na seção 299, sugestivamente intitulada “O que devemos aprender com os artistas”, Nietzsche propõe que com eles aprendamos a utilizar toda a série de invenções e artifícios para tornar as coisas belas, atraentes e desejáveis, mesmo quando elas não o são, concluindo o texto com o convite para que nos tornemos poetas autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas:

De que meios dispomos para tornar as coisas belas quando elas não o são? – e eu acho que em si elas nunca o são! Aí temos algo a aprender com os médicos, quando eles, por exemplo, diluem o que é amargo ou acrescentam açúcar e vinho à mistura; ainda mais dos artistas que permanentemente se dedicam a essas invenções e artifícios. Afastarmo-nos das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de juntar muita coisa para vê-las ainda – ou ver as coisas de soslaio e como que em recorte – ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente vislumbres em perspectivas – ou contemplá-las por um vidro colorido, ou à luz do poente – ou dotá-las de pele e superfície que não seja transparente: tudo isso devemos aprender com os artistas, e no restante ser mais sábios do que eles. Pois neles esta sutil capacidade termina, normalmente, onde termina a arte e começa a vida; nós, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas.⁹

De início, Nietzsche recusa a ideia de que as coisas possam possuir um valor positivo em si mesmo. Nesse caso específico, a “beleza” é tratada não como um ideal transcendente, ou um valor absoluto, mas como uma criação artificial. Nietzsche parte então de uma curiosa valorização do médico – que não é apresentado como um porta-voz da verdade a quem deveríamos nos submeter, mas como alguém com quem poderíamos aprender a dominar certos truques que diriam respeito à transfiguração das aparências – para então chamar a atenção para a superior importância dos artistas: com eles teríamos ainda mais o que aprender a esse respeito.

Também fica claro nessa passagem que o tipo de revalorização que Nietzsche empreende acerca da arte não se confunde com a mistificação do artista ou das obras de arte. Ao contrário, ele não deixa de sutilmente lançar suas críticas aos artistas por, normalmente, não serem capazes de exercer suas habilidades para além dos limites da obra de arte. Daí nos prevenir que devemos ser ainda mais sábios que os artistas. Trata-se mais uma vez de valorizar a arte para além das obras de arte. Trata-se de exaltar o sutil poder que seus artifícios assumem quando aplicados na reavaliação de nossa relação com a vida. Trata-se de extrair da arte os meios pelos quais se pode intervir sobre a existência, de modo a torná-la atraente e desejável aos nossos olhos. Ao se referir às artimanhas cujo domínio seria privilégio dos artistas, Nietzsche as compreende e as utiliza em sentido eminentemente metafórico, transportando-as para o campo da própria vida cotidiana. Ver as coisas a partir de determinadas perspectivas, encobri-las parcialmente, sobrepor a elas uma superfície colorida, variar a luz que sobre elas incide: eis a série de artifícios que Nietzsche propõe que aprendamos a utilizar para empregá-los não na preparação daquilo que já se reconhece previamente como obra de arte, mas na recriação da vida. A arte exercida para além dos limites da obra de arte poderia então

⁹ *Ibidem*, IV, § 299, p. 202.

ser valorizada não só por nos incitar a deixar de lado as valorações universais a partir das quais tradicionalmente avaliamos nossas ações, nosso suposto caráter, nossa suposta natureza, nossa vida, mas ainda por nos induzir a uma atividade criativa pela qual podemos investir na produção de um sentido afirmativo para as singularidades que compõem a nossa existência, como uma atividade pela qual podemos nos tornar criadores de nós mesmos, afirmando sobretudo nossas idiossincrasias, convertendo em virtude singular aquilo que, sob uma perspectiva moral, talvez fosse interpretado como fraqueza, erro, desvio, patologia.

Essa articulação entre a valorização da arte para além das obras de arte e a possibilidade de ultrapassagem das valorações morais volta a ser sugerida de um modo mais direto em outros textos de *A gaia ciência*. A secção 301, por exemplo, retoma a ideia, já apresentada de outro modo na secção 299, de que nada possui valor em si mesmo, acrescentando que o que quer que tenha valor nesse mundo só o tem graças às invenções de homens de propensão artística. Mas é a secção 335 a mais explícita a esse respeito. Neste texto, Nietzsche, após atacar precisamente a suposição de leis e valores universais a partir dos quais seriam julgadas nossas condutas, nos convida a criar ideais próprios, a instituir nossas próprias tábuas de valores para, assim, nos tornarmos aqueles que somos, criando-nos a nós mesmos: “É tempo de se enojar com toda a tagarelice moral de uns sobre os outros (...) Nós, porém *queremos nos tornar aqueles que somos* – os novos, únicos, incomparáveis, que dão leis a si mesmos, que criam a si mesmos!”¹⁰.

Todos esses textos de *A gaia ciência* trazem à tona tanto a discussão sobre a urgência de estabelecermos certa distância em relação ao que somos levados a aprender dentro e fora de nossas instituições quanto a discussão sobre a necessidade de apreendermos coisas muito diferentes daquelas que tendemos a comumente valorizar como alvo de aprendizado. Por essa perspectiva, deveríamos antes de mais nada aprender a suspeitar dos valores e saberes aos quais somos permanentemente incitados a aderir pelas práticas pedagógicas que constituem o modelo de educação moderno, deveríamos avaliá-los a partir de abordagens singularizantes que levem em conta nossas idiossincrasias, nossas necessidades e possibilidades – sempre provisórias, circunstanciais e, portanto, não passíveis de universalização. Deveríamos aprender ainda a investir na criação de outras formas de avaliar, pensar e lidar com a vida, calcadas não em modelos e identidades prévias, verdades e valores universais, respostas fixas e regras

¹⁰ Ibidem, § 335, p. 224.

inquestionáveis, mas na experimentação – experimentação de outras maneiras de viver, de modo a atender à necessidade de desenvolvermos e fortalecermos nossas potências singulares. Se a importância do aprendizado persiste, trata-se agora de um outro aprendizado que teria na arte no mínimo sua fonte de inspiração. Rejeição de modelos universais, de princípios e fundamentos unquestionáveis, revalorização da experimentação, incitação a que tomemos um papel ativo no processo de invenção e reinvenção destes modelos, princípios e fundamentos: são esses os elementos que constituem a concepção artística de educação que emerge desses textos. Uma concepção eminentemente experimental, que teria no estímulo à criação de valores singulares e de outras formas de saber e viver o contraponto necessário às tendências moralizantes e homogeneizantes que ainda presidem a constituição e difusão dos saberes hegemônicos na modernidade.

O horizonte para o qual os textos e a própria biografia de Nietzsche apontam vai muito além daquele almejado pela educação estritamente institucional. A concepção de experiências artísticas de educação que estes textos nos convidam a esboçar não se reduz à formação disciplinar no interior de instituições que pressupõem o modelo ao qual aquele que pretende se tornar artista deve corresponder – pouco importa se o modelo pressuposto corresponde ao artista intelectualizado, erudito, que é capaz de se mover nos círculos da suposta alta cultura ou àquele que atende às mais recentes exigências do mercado do entretenimento. Ela também não se reduz ao uso instrumental da arte como ferramenta que teria o sentido de contribuir para a maior eficiência na produção dos efeitos que nossos estabelecimentos de ensino previamente se comprometem a alcançar. Ao contrário, tanto em um caso como no outro, estaria em jogo o risco de aniquilamento da potência perturbadora que Nietzsche exalta na arte. Trata-se, em vez disso, de extrair da arte elementos que nos inspirem um outro modo de nos relacionarmos com nosso próprio processo de formação e de, a partir daí, redefinirmos o que podem ser os modos de funcionamento, os papéis e os limites da educação institucional.

Cabe perguntar, então, se o esboço de uma concepção artística de educação, tal como sugerido por tais textos de Nietzsche, seria compatível com o regime de forças que preside o funcionamento de nossas instituições de ensino. Seria possível contribuir

para a instauração de processos de formação de caráter singularizante, não modelares, não homogeneizantes ainda que no interior dessas instituições? Seria possível a criação de ambientes capazes de estimular uma relação experimental com a vida, de modo a se promover o desenvolvimento de processos de autoformação a partir do contato com as instituições de ensino? E, para isso, seria preciso uma alteração radical do modelo que as rege? Ou bastaria a alteração da nossa relação – quer sejamos alunos, professores, funcionários de qualquer escalão, pais... – com tais instituições, a alteração da nossa relação com os valores e saberes que as sustentam e que elas promovem? Seria possível delas nos apropriarmos, nos apropriarmos do que elas veiculam e converter em algo proveitoso para o desenvolvimento de nossa própria autoformação independentemente do efeito de formação que elas pretendem e tendem a produzir? Em que medida aquilo mesmo que por elas não é previsto, a presença da intratável alteridade, aquilo mesmo que nelas é combatido como negativo e que é identificado pelos signos do caos, da desordem e da perturbação pode ser o que nelas há de valioso? Eis a gama de questões que essa discussão pode suscitar para o campo da educação institucional. Questões que exigem debate e para as quais respostas prévias devem ser previamente recusadas, seja por se tratar aí de um campo de forças, de tensões e disputas cujo funcionamento talvez seja difícil de mapear ou de se reduzir a relações de causa e efeito identificáveis, seja porque o caráter experimental daquilo que aqui se propõe exige antes a experiência, o gosto pelo risco e a alegre afirmação da possibilidade do erro, em vez de garantias, leis, ou regras de conduta.

Referências bibliográficas

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Cia das letras, 2001.

_____. *Além do bem e do mal*. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Cia das letras, 1998.

_____. *Ecce homo*. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Cia das letras, 1995.

_____. *Escritos sobre educação*. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Loyolla, 2003.

_____. *Genealogia da moral*. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Cia das letras, 1998.

_____. *Humano, demasiado humano*. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Cia das letras, 2004.

_____. *O nascimento da tragédia*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Cia das letras, 1992.

Recebido em: 08/05/2017

Aprovado em: 25/05/2017