

A educação em Nietzsche e Adorno

Oswaldo Giacoia Junior*

Resumo

O objetivo deste artigo consiste em comparar as relações entre formação, cultura e filosofia em Adorno e Nietzsche. Nele também se tematiza o problema da semiformação.

Palavras-chave: cultura, formação, filosofia, semiformação, teoria crítica.

O texto *Filosofia e educador*, escrito em 1961 num estilo parcialmente autobiográfico – em todo caso autorreflexivo –, tem como tema a prova geral de filosofia, exigida nos exames de habilitação oficial para o magistério científico em instituições de ensino superior no estado alemão de Hessen. Aparentemente pontual e circunscrito, o assunto, no entanto, fornece ocasião para uma reflexão densa e profunda sobre educação, formação¹ e filosofia. Essa reflexão não se restringe, porém, à explicitação do significado isolado de cada um desses conceitos, mas, sobretudo, visa à compreensão do nexos entre eles. Tal conexão, para Adorno, é de importância capital, pois que a ela se liga um certo “conceito enfático” tanto de filosofia como de *Bildung*.

A esse respeito, deve-se evitar um possível malentendido inicial, como se, ao transcrever aprovativamente o “Plano deduzido” por Fichte para a Universidade de Berlim, Adorno

* Professor e pesquisador do departamento de Filosofia do IFCH/Unicamp. E-mail: giacoia@tsp.com.br.

subscresse *in totum* o conceito clássico-idealista de filosofia, incorrendo, portanto, numa extemporânea petição de princípio, anacrônica do ponto de vista histórico-filosófico. Eis o trecho do “Plano deduzido” de Fichte, literalmente retomado por Adorno:

Aquilo, pois, que compreende cientificamente a inteira atividade espiritual, aí incluídas também todas as expressões particulares anteriormente determinadas da mesma, é a filosofia: de acordo com isso, a partir da arte formadora da filosofia, teria que ser dado às ciências particulares o que nelas até agora era dependente do mero dom natural, dependente da boa sorte, de maneira a elevá-lo a um poder e a um empreender refletido; o espírito da filosofia seria aquele que primeiramente compreenderia a si próprio e, em seguida, compreenderia em si todos os outros espíritos; o artista em uma ciência especial teria, antes de todas as coisas, que tornar-se um artista filosófico, e sua arte particular seria simplesmente uma ulterior determinação e um emprego particular de sua arte filosófica universal (ADORNO, 1998, p. 447).

Interpretar essa citação como se Adorno estivesse simplesmente transplantando Fichte para a década de 1960 seria um grave equívoco. Em nenhum momento Adorno passa ao largo da progressiva e irreversível especialização das esferas superiores da cultura, tanto no que respeita à divisão das ciências particulares quanto no que se refere à própria autonomização da filosofia, com o desaparecimento do clássico ideal da *mathesis universalis*.

Não desconheço o caráter necessário na autonomização da filosofia em face das ciências particulares. Sem essa separação, pelo menos as ciências da natureza sequer teriam podido tomar seu impulso ascendente. A própria filosofia talvez só tenha conseguido obter seus mais profundos *insights* quando, como Hegel, despreendeu-se, voluntária ou involuntariamente, do empreendimento científico particular (ADORNO, 1998, p. 478).

Portanto, reunificar essa divisão no campo da cultura não é uma tarefa a ser realizada com passes de mágica, ou com saudosistas petições de princípio, como, por exemplo, a simples retomada do conceito idealista de filosofia e da arte ou virtude formadora da filosofia, entendida como auto-reflexão do espírito em todas as suas manifestações. Se não se pode ignorar a crescente divisão especializada do trabalho também no domínio espiritual, divisão no interior da qual nenhum caminho direito conduz das ciências particulares à filosofia, isso não significa que tais domínios não possam mais se comunicar.

Para explicitar seu ponto de vista, várias vezes ao longo do texto Adorno transcreve e comenta parágrafos específicos do regulamento da prova (*Prüfungsordnung*), destacando o sentido e a finalidade do exame. Tal sentido e finalidade que, em resumo, consistem em averiguar se o candidato apreendeu suficientemente o sentido e as forças de formação (*Bildungskräfte*) de seu domínio de especialidade, bem como se ele é capaz de considerar

aquelas forças formadoras – e a meta cultural que a elas se vincula –, do ponto de vista das inquietações vivas, das questões filosóficas, pedagógicas e políticas da atualidade. A preocupação de Adorno concerne à correta compreensão desse sentido e dessa finalidade da prova geral de filosofia como parte da habilitação para o magistério científico superior, ao mesmo tempo em que também se volta para a mentalidade dos estudantes que a ela se submetem e dos próprios examinadores que a aplicam.

Se considerarmos *Bildung* como o estado ou condição de ser interior e espiritualmente bem formado, condição da qual resulta a ligação de múltiplos conhecimentos particulares por meio do gosto, da faculdade de julgar, do senso de valor, graça, tato, bondade de coração, a prova teria o escopo de constatar se o candidato a futuro professor já reúne, àquela altura de sua formação, as condições necessárias para ser, ele próprio, um educador; ou seja, se é alguém que promoverá a boa formação e a elevação espiritual dos que se submetem ao processo pedagógico no ensino superior de acordo com o mote: não poderá promover o cultivo e a boa formação espiritual – no sentido acima especificado – quem que não seja, ele próprio, bem formado, cultivado e esteja bem preparado para tanto.

De modo que as condições para isso não se confundem com o aprendizado formal, técnico e compartimentado de uma disciplina particular, ou de um conjunto de disciplinas, traduzido numa espécie de desempenho ou ren-

dimento mensurável. Isso configura um certo paradoxo: para poder ser bem-sucedido na prova, o candidato já deve trazer antecipadamente consigo aquela formação (*Bildung*) que o habilita para ser educador, ou seja, aquilo cuja existência deve ser apurada através do exame. Desse modo, a prova limita-se a constatar uma condição que anteriormente a ela já se configurara. Os candidatos devem demonstrar que possuem talento crítico e reflexivo para relacionar entre si conhecimentos isolados e deles extrair conseqüências relevantes, por meio da faculdade de julgar; se é capaz de emitir juízos de gosto; se, dotado de senso de valores, pode apreender os conhecimentos especializados das disciplinas científicas a partir das forças vivas e das questões políticas e pedagógicas de sua atualidade. São aptidões que caracterizam a *Bildung* e que constituem condição indispensável para ser um educador que promova a formação – justamente o que a prova deve averiguar.

Adorno constata que, em muitos casos, os candidatos (e mesmo alguns examinadores) não alcançam o sentido próprio do exame, que não se confunde com a mera proficiência científica num campo particular do conhecimento, nem mesmo numa disciplina filosófica, entendida a filosofia como um domínio autônomo de saber. O essencial da prova consistiria, pois, em constatar uma aptidão *sui generis*, a aptidão para formar, configurar, modelar, cultivar (*Bildung*) – o que, de modo algum, deve ser confundido com a mera transmissão e aquisição de

conteúdos cognitivos isolados.

Se é verdade que em boa parte os candidatos aprovados foram aqueles que se interessavam especificamente por filosofia e participaram com destaque nos cursos e seminários filosóficos, daí não decorre que o sentido e a meta do exame sejam equiparáveis à habilitação específica no curso de filosofia. Nesse contexto, duas palavras são escolhidas inicialmente por Adorno para aludir à *Bildung*: pessoas cultivadas, bem formadas, em sentido próprio, são aquelas que têm “horizonte” e “sensibilidade espiritual”.

Chama especialmente a atenção o termo “espiritual”, empregado aqui em sentido adjetivo. Penso que seu campo específico de significação pode ser designado como reflexão, relação consigo, auto-reflexão, em análogo sentido àquele presente na citação de Fichte, no trecho que se refere à capacidade do espírito filosófico de compreender-se, primeiramente, a si mesmo e, em seguida, de compreender em si todas as ciências particulares. A esse respeito escreve Adorno:

Não quis, de modo algum, equiparar o sentido desse exame com a formação filosófica especializada. Pensei apenas naqueles (candidatos OGJ.) que, no geral, correspondem à concepção do exame, aqueles que, para além do empreendimento científico singular, são impelidos para aquela consciência que o espírito tem de si mesmo, que é, então, filosofia (1998, p. 476).

Encontramos aqui, portanto, um primeiro indício do parentesco entre filosofia e formação: tanto quanto a *Bil-*

dung, filosofia é relação, autoconsciência do espírito, que pode ser encontrada tanto na própria filosofia quanto em cada uma das expressões particulares do espírito – desde que reflita sobre si mesma, sobre o sentido de seu fazer –, mas que não pode ser identificada com nenhuma especialização atomizada. Na medida em que se constitui, sobretudo, como *relacionamento* (*Verhältnis*), a filosofia não se equipara a um campo de especialidade disciplinar configurado por um *curriculum* universitário. Por sua vez, a *Bildung*, tendo como condição, nos termos de Adorno, amplos horizontes e sensibilidade espiritual exige talento filosófico, a saber, capacidade de reflexão, espírito crítico, faculdade de julgar, integração da multiplicidade dos saberes especiais na unidade de um gosto, estilo, graça, juízo, senso de valor.

Em outras palavras, a prova geral pretende, na medida em que algo assim é passível de uma prova, obter uma idéia de se os candidatos, ao refletir sobre seu campo de especialidade, portanto ao meditar sobre o que realizam e também na reflexão sobre si mesmos, se elevam acima do círculo do efetivamente apropriado. Muito simplesmente poder-se-ia dizer: se são homens espirituais, não ressoasse nas palavras “homens espirituais” uma certa espécie de soberba, a lembrança de desejos elitistas de domínio, que precisamente impossibilitam ao acadêmico a auto-reflexão (ADORNO, 1998, p. 476).

razão pela qual Adorno prefere o termo “intelectuais”.

Por isso, lamenta ele que alunos e alguns examinadores muitas vezes não consigam ultrapassar o nível acadêmi-

co rotineiro, interpretando o sentido daquele exame na chave das departamentalizações consagradas. Assim, a principal tentação imediata consistiria em tomar a prova de filosofia no sentido da especialização filosófica. Nesse caso, um curto entendimento do exame consistiria em transformá-lo numa prova escrita e numa oral, cujos temas seriam retirados da obra de um ou mais de um pensador de grande projeção na história da filosofia.

Adorno fornece, em relação a isso, ilustrativos exemplos de malentendidos. Limitemo-nos a alguns poucos: um candidato demonstrou-se plenamente apto a reconstituir o ducto argumentativo das *Meditações metafísicas* de Descartes, porém não foi capaz de perceber que a natureza puramente de matemático-espacial do conceito cartesiano de substância extensa implicava uma ausência total de categorias dinâmicas na concepção da natureza por Descartes. Como não foi capaz de perceber tal relação, tornou-se igualmente incapaz de extrair daí a fundamental consequência histórico-filosófica de que justamente essa insuficiência do sistema cartesiano ensejou a crítica de Leibniz e preparou o desenvolvimento espiritual que conduz a Kant.

Uma candidata combinou com seu examinador que a prova de filosofia recairia sobre a obra de Henri Bergson. Durante o exame, com o objetivo de verificar a amplitude de seu horizonte cultural e a capacidade de relacionar conhecimentos, o examinador perguntou sobre pintores cuja obra

mantinham uma relação importante com o espírito da filosofia de Bergson; supresa, a candidata não soube dizer se seriam naturalistas ou expressionistas, trazendo à baila, de modo confuso, Manet, Gauguin e Monet. Ela não soube relacionar Bergson e o impressionismo, quando “formação viva consistiria precisamente em que tais relações, como entre filosofia da vida e a pintura impressionista, sejam experimentadas. Quem não entende nada disso, também não pode entender o próprio Bergson” (ADORNO, 1998, p. 485). Tal fato, aliás, de acordo com o relato de Adorno, foi comprovado pelo desempenho da candidata.

Um outro estudante, a quem Adorno procurava convencer a trabalhar sobre um tema extraído da auto-compreensão de seu próprio domínio de interesse, declarou insistentemente “interessar-se por tudo”. Depois de certo esforço, que sugeria a Adorno que, de fato, o candidato não se interessava por nada, mencionou um período da história cultural como de seu interesse pessoal. Ocorreu então a Adorno uma determinada obra que se propunha à interpretação histórico-filosófica do referido período. À sugestão de trabalhá-la como objeto da prova, o aluno reagiu com espanto, perguntando se o autor da mesma poderia ser considerado um expoente em sua especialidade como filósofo. A resposta indicava um apego normativo exacerbado à literalidade, mas, de modo algum, ao espírito do regulamento do exame.

Um outro ainda, examinado também sobre as *Meditações metafísicas*,

respondeu corretamente às questões relativas à reconstituição dos passos do argumento que conduz até a segunda meditação. No entanto, quando foi solicitado a dar sua opinião pessoal sobre ser convincente ou não, para ele, a inferência que procede da dúvida universal para a indubitabilidade do “cogito”, com abstração de toda qualquer outra realidade, a resposta foi: “Não. Existe também o autêntico encontro.” Para Adorno, a resposta tinha o objetivo de causar boa impressão, reproduzindo o palavreado de senso comum alusivo aos temas surrados das filosofias da existência, com seu característico “jargão da autenticidade”.

A importância da reprodução desses exemplos está em trazerem à tona uma combinação de elementos que são de relevância fundamental para a crítica adorniana da formação ou semi-formação contemporânea. Tais exemplos demonstram uma mistura entre, por um lado, a fanática devoção ao estritamente factual, apego obstinado ao efetivamente adquirido no processo formal de instrução – com aquela sensibilidade própria do especialista e do técnico, para quem a reflexão sobre tudo o que não seja estritamente o caso é sentida como um atentado ao espírito da ciência, como uma divagação onerosa, incômoda e impertinente – e, por outro, a crença no efeito mágico do emprego irrefletido de termos impactantes, extraídos do jargão das cosmovisões dominantes. Na falta de conexão entre a própria matéria ou disciplina e a reflexão, na ausência da

meditação espiritual da ciência sobre o seu próprio *métier*, surge costumeiramente a fraseologia declamatória, numa prova de que o nexos entre “a coisa mesma” e a reflexão sobre ela encontra-se rompido.

Nessa aliança entre a falta de espírito do terra a terra e o estereótipo da cosmovisão oficialmente aprovada desenha-se uma constituição espiritual que é aparentada com a totalitária. O nacional socialismo sobrevive hoje em geral certamente menos de que ainda se creia em suas doutrinas – permanece questionável em que medida isso, em geral, foi alguma vez o caso – do que em determinadas disposições formais do pensamento. Entre elas se contam a diligente acomodação àquilo que é, a cada vez, vigente, a divisão bipolar em ovelhas e bodes, a falta de relações imediatas, espontâneas com homens, coisas, idéias, o convencionalismo compulsivo, a crença no subsistente a qualquer preço. Tais síndromes e estruturas do pensar, enquanto tais, são, de acordo com o seu conteúdo, apolíticas; porém sua sobrevivência tem implicações políticas. Isso é talvez o que há de mais sério no que eu tentei comunicar (ADORNO, 1998, p. 484).

Ora, cabe aqui perguntar pelo sentido dessa avaliação. Por que esse diagnóstico seria o que há de mais sério na preocupação educativa que Adorno quis partilhar com seus leitores e ouvintes? É porque essa síndrome exhibe todos os traços daquela consciência reificada que se traduz na incapacidade de fazer experiências próprias e de comportar-se de modo livre e autônomo em relação a coisas e pessoas. Essa estrutura de pensa-

mento e sensibilidade, característica da consciência reificada, não apenas indica a completa ausência de genuíno cultivo espiritual como também sinaliza para o perigo de cristalização de um caráter manipulatório, capaz de se identificar e fundir inteiramente com o impessoal, de reduzir-se à condição de matéria natural ou componente funcional, numa completa reificação de si e do outro. A consciência reificada constitui uma condição fundamental para uma educação que promove a barbárie e que, portanto, *pode novamente conduzir* a Auschwitz.

É nesse ponto que poderia se inserir um produtivo contraponto com as posições de Nietzsche sobre educação e formação, particularmente sobre as relações essenciais que Nietzsche discerne entre *Bildung* e cultura do espírito. Também em Nietzsche a reflexão sobre o ensino e a formação constitui um capítulo central de sua crítica da cultura e da modernidade política. Para ele, o europeu supostamente culto do final do século XIX considera a si mesmo como o beneficiário das lutas e dos esforços, mas também dos valores e das conquistas que animaram o movimento do esclarecimento. Nesse espírito, embalado pelo historicismo e pelo positivismo, o homem moderno vê a si mesmo como o detentor do mais avançado conhecimento científico, e sua condição atual, o estágio ao qual tendia a história do progresso e da emancipação do gênero humano.

O que ocorre, porém, é que o saber, consumido em excesso e sem fome, sim contra a necessidade, não atua

mais como um agente transformador que impele para fora e permanece velado em certo mundo interior caótico, que todo e qualquer homem moderno designa com orgulho curioso como a “interioridade” que lhe é característica. Diz-se então prontamente que se tem o conteúdo e só falta a forma; mas, em todo vivente, esta é uma oposição inteiramente impertinente. Nossa cultura (*Bildung*) moderna não é nada viva, porque não se deixa de modo algum conceber sem esta oposição; ou seja, ela não é nenhuma efetiva cultura (*Bildung*), mas apenas uma espécie de saber em torno da cultura (*Bildung*) (NIETZSCHE, 2003, p. 33s).

Por essa razão, a moderna formação é, também para Nietzsche, pseudoformação e aridez espiritual. A espiritualidade que por meio dela se produz é, antes de tudo, negação daquele sentido mencionado no texto de Adorno, pois é caótica, desprovida de reflexividade e de capacidade de crítica e relação, conteúdo acumulado artificial e tempestuosamente, sem organização e seletividade, mera avidez de erudição, gerando um quadro do homem moderno como um redivivo cavaleiro da triste figura.

Por fim, o homem moderno arrasta consigo por aí uma massa descomunal de pedras indigeríveis de saber que, então, como nos contos de fada, 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 oposição entre uma exterioridade à qual não corresponde nenhuma interioridade – uma oposição que os povos antigos não conheciam (NIETZSCHE, 2003, p. 33).

Na composição desse quadro da modernidade cultural, integra-se ainda um importante aspecto complementar: no plano da divisão do trabalho intelectual, o moderno europeu pretensamente cultivado é, na verdade, carente da verdadeira formação. Nele, a consciência científica se cristaliza e reifica em conteúdos estanques, sobretudo de erudição historiográfica. Por outro lado, no plano da divisão do trabalho material, a moderna sociedade industrializada, ao privar o trabalhador do sentido de seu trabalho, ao reduzi-lo a peça na engrenagem da produção e do consumo; ao promover a administração econômica global da terra e transformar o indivíduo e em *specimen* de uma coletividade degradada, com características de um rebanho uniforme –, *de facto* preserva uma modalidade de escravidão que ela mesma, genericamente, proscreve de direito, em cândido humanitarismo, inconsciente de sua má fé.

Rüdiger Schmidt observa que Nietzsche, “ao tempo do livro sobre a tragédia, institui o homem trágico como o ‘vacionado educador do homem’, extraindo a conseqüência de seu conceito artístico-metafísico de *O Nascimento da Tragédia*. A superação da fragmentação do mundo industrializado deve ocorrer, de acordo com isso, por meio da educação estética do gênero humano” (SCHMIDT, 1984, p. 146).

A educação moderna constitui, portanto, do ponto de vista de Nietzsche, uma autêntica negação tanto da *Bildung* quanto da cultura, pois essas devem ser entendidas como configuração orgânica e artisticamente bem

formada, uma totalidade articulada e íntegra, sem artificialismos nem próteses convencionais – como unidade entre vida e pensamento, aparência externa e interioridade. “Denominamos bem-formado (*gebildet*) aquele que se tornou uma figura (*ein Gebilde*), que recebeu uma forma. O contrário da forma é aqui o sem-forma (*das Gestaltlose*), *sem unidade*” (NIETZSCHE, 1980, p. 513). Porque desprovido de forma, no sentido indicado, o europeu moderno é, para Nietzsche, um *bárbaro*, e a moderna formação pode ser identificada com a barbárie, pois por meio dela se promove, com a fragmentação extravagante das esferas culturais, a emergência de um tipo denominado por Nietzsche de “filisteu da cultivado”, em cujo interior se agita uma confusão bárbara de todos os estilos, acompanhada pela atomização e pelo isolamento mútuo dos diferentes ramos das ciências e das artes.

Uma infeliz perversão deve ter-se passado no cérebro do filisteu cultivado: ele toma por cultura justamente aquilo que nega a cultura; e como ele procede conseqüentemente, recebe então, afinal, um agrupamento conexo de tais negações, um sistema da não-cultura, ao qual se pode mesmo conceder uma certa “unidade do estilo”, caso ainda tenha algum sentido falar-se em uma barbárie estilizada (NIETZSCHE, 1980, p. 166).

A supressão dessa condição caótica, dessa *deformação*, constitui a principal tarefa da crítica da cultura e da formação no jovem Nietzsche. O combate tenaz e intransigente da barbárie civilizada reúne no mesmo

fron­te Nietz­sche e seu co­lega Jacob Burckhardt: “A dife­rença obje­ti­va entre Burckhardt e Nietz­sche adquire tanto mais peso quanto ela se eleva sobre o solo de uma crítica concordan­te do estado subsis­tente da cultura e da formação. O que ambos viram diante de si, numa distância de trinta anos, foi a barbárie civilizada, uma aplas­ta­mento universal da vida espiri­tual” (Löwith, 1966, p. 31).

Essa barbárie civilizada é diagnos­ticada por Nietz­sche no *quid pro quo* de todos os estilos, na autono­mização frag­men­tária do conhe­ci­mento, que acom­panha a divisão atomizada do mundo industrial e constitui o traço distintivo da moderna pseudo­forma­ção, gerando como efeito uma banaliza­ção da vida espiri­tual e uma relação consumista com as produções culturais.

Duas correntes aparentemente contrá­rias, que em seu efetivar-se e em seus resultados são igualmente nefastas e afinal confluentes, dominam na atualidade nossos estabelecimentos de ensino, originariamente fundados sobre fundamentos de todo diferentes: de um lado, o impulso em direção à máxima *extensão da formação*, de outro lado, o impulso em direção ao *rebaixamento e enfraquecimento* da mesma. Em conformidade com o primeiro impulso, a formação deve ser alargada em círculos sempre crescentes; no sentido da outra tendência, requer-se da formação que renuncie às suas supremas e autônomas exigências e se subordine servilmente a outra forma de vida, a saber, àquela do Estado (NIETZSCHE, 1980, p. 647).

A essas duas tendências corres­pondem dois alvos estratégicos da crí-

tica nietzscheana da moderna forma­ção: de um lado, a nivelação e abastar­damento da vida espiri­tual e, de outro, o atrelamento do ensino e da formação a exigências heterônomas, no caso, sua posição subordinada e servil, com renúncia à sua destinação originária: a de fomentar a cultura. Por essa razão, a verdade desse processo se revela em seu produto: a indigência e esterilidade do filisteu cultivado, o consumidor de cultura alheia, ansioso por se pôr a serviço dos poderes instituídos, seja do Estado ou do mercado.

A autodemissão por parte da forma­ção e da cultura em relação às suas exigências originárias transforma-as em meios ou instrumentos com vistas à consecução de fins alheios, por exemplo, ao bom desempenho de serviços, ao sucesso profissional no mercado de trabalho. Quando aferimos as conse­quências desse diagnóstico, podemos aproximá-lo, sem artifícios, da crítica adorniana da consciência reificada e do caráter manipulatório.

Com efeito, assim como a semiformação criticada por Adorno pode produzir uma constituição espiri­tual próxima da totalitária, convenientemente adaptável aos poderes vigentes, maniqueísta da partilha entre bons e maus, carente de relações imediatas e espontâneas, de juízo crítico e capacidade filosófica de auto-reflexão, o filisteísmo cultural pode gerar, segundo Nietz­sche, um tipo de caráter indigentemente calculista, que concebe a formação cultural sempre de maneira instrumental, subordinando-a, enfim, à utilidade e ao lucro nos negócios.

Por isso, para Nietzsche, o anseio mais obstinado da moderna civilização

consiste em fazer o homem tanto quanto possível utilizável, e aproximá-lo, tanto quanto possível, de uma máquina infalível: para essa finalidade, ele tem que ser equipado com *virtudes de máquina* (ele tem que aprender a sentir os estados nos quais trabalha de maneira maquinalmente utilizável como os de mais elevado valor: para tanto é necessário que os *outros* [estados, OGJ.] sejam tornados tanto quanto possível penosos para ele, tanto quanto possível perigosos e suspeitos...). Aprender algo que não interessa; reconhecer justamente aí seu “dever”, nessa atividade “objetiva”; aprender a avaliar separados um do outro o prazer e o dever – essa é a inseparável tarefa e realização do sistema de ensino superior. Por isso, o filólogo foi até agora o educador *em si*: porque sua atividade fornece o modelo de uma monotonia da atividade que chega ao grandioso: sob sua bandeira, o discípulo aprende a “trabalhar como um boi”: primeira pré-condição para uma aptidão inicial para o maquinal cumprimento do dever (como funcionário do Estado, esposo, aprendiz de burocrata, leitor de jornais, soldado). Ainda mais que qualquer outra, tal existência necessita, talvez, de uma justificação filosófica e uma transfiguração: por parte de alguma infalível instância, os sentimentos *agradáveis* têm de ser, em geral, desvalorizados como sendo de nível inferior; o “dever em si” talvez até o *pathos* da reverência face a tudo o que é desagradável – e essa exigência falando imperativamente como além de toda utilidade, divertimento, finalidade [...]. A forma da existência maquinal como a suprema, a mais digna de honra, idolatrando a si mesma (tipo Kant como fanático do conceito formal “tu deves”) (NIETZSCHE, 1980, p. 459s).

Isso implica que a virtude formadora e emancipatória da *Bildung* se esgota na estreiteza; das disciplinas curriculares; no caso da filosofia, redundando em erudição doutrinária a serviço e a soldo dos poderosos da época. De acordo com a avaliação de Nietzsche, isso redundando no principal perigo para a tarefa de uma educação para a filosofia: a rendição da cultura às potências dominantes, do Estado e do mercado, pois o “que os negociantes querem, quando exigem incessantemente educação e cultura, é sempre, no final das contas, lucro” (NIETZSCHE, 1974, p. 84). Por outro lado, o filisteu cultivado é culturalmente estéril, na mesma medida em que o trabalhador moderno é, em geral, alienado e submisso.

De acordo com isso, é em sentido metafórico, sobretudo, que se deve compreender a permanência da escravização no seio da civilização moderna, como consequência direta de seu programa de aprendizado, disciplina e formação. Como observa Erwin Hufnagel, a sociedade do trabalho e do desempenho maximizado “entronizada e consagrada pelo Esclarecimento como emancipação, e realizada paulatinamente, pode ser profundamente desumana. A almejada libertação política [...] pode terminar em escravidão mental. Nada de menos do que vê, mais tarde, a dialética do esclarecimento desenvolvida por Adorno e Horkheimer, vê Nietzsche como um problema de história da filosofia e de história mental” (HUFNAGEL, 2000, p. 122s).

Esse paralelo tem ainda um alcance muito mais amplo, se tomamos

em consideração uma perspectiva de análise psicológica de importância capital, tanto para Nietzsche como para Adorno. Este último, por exemplo, observa que

não temesse eu o mal entendido da sentimentalidade, diria que a formação (*Bildung*) precisa do amor; o defeito é bem o de uma capacidade de amor. Indicações sobre como isso seria alterável são precárias; na maior parte dos casos, isso é decidido em uma fase inicial do desenvolvimento infantil. Porém aquele que carece disso, sequer deveria instruir outros homens. Ele perpetuaria não apenas aquele sofrimento na escola, que foi denunciado há sessenta anos pelos poetas e que, provavelmente sem razão, é tido por eliminado, mas o defeito irá se prolongar nos alunos e gerar *ad infinitum* aquele estado de espírito, que não considero inocente ingenuidade, mas que foi co-responsável pelo infortúnio do nacional socialismo (ADORNO, 1998, p. 485).

Pode-se dizer que, para Nietzsche, a instrumentalização da *Bildung* constitui um dos aspectos mais perversos da civilização moderna. Ela faz fenecer a verdadeira personalidade singular, transforma os educandos em “mercadorias de fábrica”, tipos “indiferentes, indignos de tratamento e de instrução”. Por isso, “o homem que não quer pertencer à massa precisa apenas cessar de estar acomodado consigo mesmo; que ele siga sua consciência moral, que o conclama: ‘seja você mesmo! Você não é nada daquilo que agora faz, pensa e deseja” (ADORNO, 1998, p. 338).

Portanto, quem quer se desgarrar dessa imersão no anonimato uniforme

do coletivo, quem aspira por si mesmo e pretende viver segundo sua própria medida e legislação, tem de se responsabilizar pela direção da própria existência, não permitindo que se iguale a um penoso acaso desprovido de pensamento. Essa tentativa de se soltar da opressiva artificialidade convencional e da acomodação burguesa significa, para Nietzsche, emancipação e constitui a mais genuína aspiração da formação cultural (*Bildung*) de uma alma jovem.

Que, a caminho de si mesma, ela olhe para trás, sobre sua vida, sugere Nietzsche, sobre seus relacionamentos espontâneos com pessoas e coisas, e que se pergunte:

O que, até agora, verdadeiramente amaste, o que atraiu tua alma, o que a dominou e ao mesmo tempo a felicitou? Coloca diante de ti a série desses venerados objetos, e talvez eles te proporcionem, por sua essência e sucessão, uma lei, uma lei fundamental de teu próprio ti mesmo. Compara esses objetos, vê como um complementa, alarga, sobrepuja, transfigura o outro, como eles formam uma escada, sobre a qual tu até agora te elevaste para ti mesmo; pois tua verdadeira essência não jaz profundamente oculta em ti, mas imensamente acima de ti, ou ao menos sobre aquilo que costumeiramente tomas como o teu eu (ADORNO, 1998, p. 340).

Encontramos no trecho citado uma das indicações mais preciosas para concluir essa comparação da crítica da semiformação em Nietzsche e Adorno. Em ambos, pode-se dizer que ao esforço de formação educativa pertence um cuidado amoroso, ainda

que isso possa despertar a suspeita da sentimentalidade e mesmo a acusação de elitismo. Se é lícito inferir que, para Nietzsche, o testemunho sobre a nossa verdadeira identidade não está soterrado na interioridade de uma consciência reificada, se não é para dentro, para baixo, para os porões e cavernas que devemos nos dirigir, mas para o exterior, para cima – para as séries de nossos encontros, nossas afecções e experiências –, então podemos também aproximar esse juízo da convicção de Adorno, de acordo com a qual o processo de formação é pontuado pela capacidade de assumirmos relações espontâneas conosco e com os outros, cuja presença constante desenha uma linha de fuga em relação a um centro estável e fossilizado, um movimento de afastamento, que possibilita a reapropriação, por um retorno reflexivo a si. Esse seria, talvez, um tipo de formação que pudesse evitar a repetição de *Auschwitz*.

Por essa razão, tomo a liberdade de concluir o presente trabalho com a transcrição de uma passagem de Nietzsche que também – coincidência máxima com o texto de Adorno que destacamos para conduzir as análises feitas até aqui – consiste numa reflexão crítica sobre uma prova de filosofia nas universidades alemãs no final do século XIX:

E agora pense-se em uma cabeça juvenil, sem muita experiência da vida, em que cinquenta sistemas em palavras e cinquenta críticas desses sistemas são guardados juntos e misturados – que aridez, que selvageria, que escárnio, quando se trata de uma educação para

a filosofia! Mas, de fato, todos reconhecem que não se educa para ela, mas para uma prova de filosofia: cujo resultado, sabidamente e de hábito, é que quem sai dessa prova – ai, dessa provação! – confessa a si mesmo com um profundo suspiro: Graças a Deus que não sou filósofo, mas cristão e cidadão de meu Estado! E se esse suspiro profundo fosse justamente o propósito do Estado, e a “educação para a filosofia”, em vez de conduzir a ela, servisse somente para afastar da filosofia? (NIETZSCHE, 1974, p. 89).

Suspeito que vale também para esse texto de Nietzsche a seguinte observação de Adorno relativa ao conceito forte de filosofia, estabelecido pelo idealismo de Fichte, Schelling e Hegel: As proposições que circunscreviam esse conceito “valem hoje não menos do que há cento e cinquenta anos. O conceito enfático de filosofia, que o movimento do idealismo alemão pretendia, quando o espírito do tempo estava com ele, não acrescentava a filosofia às ciências como um ramo de especialização, mas a procura na auto-reflexão viva do espírito científico” (ADORNO, 1998, p. 479). Por essa razão, na formulação parodística e provocativa de Nietzsche, não se deve confundir erudição especializada com cultivo espiritual (*Bildung*), nem o personagem do filósofo com os aplicados operários científicos da cultura.

Referências

ADORNO, Th. *Philosophie und Lehrer*. In: *Kultur und Gesellschaft II. Eingriffe. Stichworte. Anhang*. Gesammelte Schriften. Ed. Rolf Tiedeman. v. 10-12. Darmstadt: WBG. 1998.

HUFNAGEL, E. Nietzsche als Provokation für Bildungsphilosophie. In: GERHARDT, V. und RESCHKE, R. (Org.). *Nietzsche Forschung*, v. 7. Berlin: Akademie Verlag, 2000.

LÖWITH, K. *Jacob Burckhardt. Der Mensch inmitten der Geschichte*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1966.

NIETZSCHE, F. Considerações extemporâneas. Schopenhauer como educador: In: *Nietzsche: obra incompleta*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os pensadores).

NIETZSCHE, F. Fragmento póstumo de 1872/1873, n. 19 (307). In: *Sämtliche Werke*. Kritische Studienausgabe (abreviada como KSA). Ed. G. Colli e M. Montinari. Berli, New York, München: de Gruyter, DTV. 1980, v. 7.

NIETZSCHE, F. *Framento póstumo* do outono de 1887, nr. 10 [11]. In: KSA. v. 12.

NIETZSCHE, F. *I Unzeitgemässe Betrachtungen*. David Strauss der Bekenner und der Schriftsteller. In: KSA, op. cit, v. 1, capítulo II.

NIETZSCHE, F. *Segunda consideração intempestiva*. Da utilidade e desvantagem da história para a vida. Trad. Marco Antonio Caanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NIETZSCHE, F. *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*. In: KSA. v. 1.

NIETZSCHE: *Obra incompleta*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os pensadores).

SCHMIDT, R. *Auf dem Suche nach dem Humanum. Elemente der frühen Kulturkritik F. Nietzsches*. In: *Nietzsche-Studien*, v. 13, 1984.

Nota

- ¹ “Formação” traduz o termo alemão *Bildung*, sem equivalente em português. Podem-se destacar duas acepções principais: 1) formar, conformar, configurar, modelar, dar forma, formar-se, a figura do aspecto; 2) formação espiritual e interna, aperfeiçoamento, ser interior e espiritualmente bem formado, ligação de múltiplos conhecimentos por meio do gosto, juízo, senso de valor, graça, tato, bondade de coração; neste segundo sentido, o termo pode também significar cultivo espiritual, cultura, boa formação.