

A questão da liberdade acadêmica em Schleiermacher e Nietzsche

Marlon Tomazella*

Data de recebimento: 28/09/2010

Data de aprovação: 20/12/2010

Resumo:

O artigo trata primeiramente de alguns fundamentos da Universidade moderna, tendo como referência Friedrich Schleiermacher, de modo a tornar compreensível, no interior de que contexto teórico fora concebida a idéia de “liberdade acadêmica” e - atrelada a ela - de “liberdade estudantil”. A partir disso, pode se tornar mais clara a crítica feita por Nietzsche às “Instituições de Ensino Superior” décadas depois, perante um formato de Universidade que não correspondia às nobres metas da época de sua fundação.

Palavras-chave: universidade; ciência; liberdade acadêmica.

The question of academic freedom in Schleiermacher and Nietzsche

Abstract:

The article deals firstly with some fundamental principles of the modern university, having Friedrich Schleiermacher as reference, in order to make understandable, within which theoretical context was conceived the idea of "academic freedom" and – linked to it – of "student freedom". In this manner can become clearer the criticism made by Nietzsche to the "Higher Education Institutions" decades later, before a format of University that did not correspond to the noble goals of the time of its foundation.

Keywords: university; science; academic freedom.

1. A concepção da liberdade acadêmica e estudantil na fundação da Universidade moderna

O escrito de Friedrich Schleiermacher (1768–1834) intitulado *Pensamentos Ocasiais sobre as Universidades no Sentido Alemão* apresenta a caracterização dos princípios motores da universidade moderna e é uma das influências mais determinantes para a sua constituição. Há um espaço dedicado neste texto para tratar do significado da “liberdade acadêmica” (*akademische Freiheit*) e da “liberdade estudantil” (*studentische Freiheit*). Ele considera importante falar disso por conta de certos mal entendidos quanto ao significado desta liberdade, dentre os quais o que costumava ser dito acerca dos estudantes universitários: que eles eram moralmente relapsos, tinham um modo de

* Doutorando em Filosofia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Contato: marlontomazella@yahoo.com.br

vida desordenado, não respeitavam as tradições, e que, devido à liberalidade de seu comportamento, poderiam tornar inúteis os esforços da própria instituição da universidade. Assim, se torna também importante compreender o valor atribuído à liberdade enquanto fator necessário para viabilizar o projeto científico presente na idéia originária da universidade.

Para deixar claro o problema que aí reside, e, além disso, tratar de uma das características mais essenciais da universidade, Schleiermacher explica os dois tipos referidos de liberdade dos estudantes.

Primeiramente ele se refere ao tipo de liberdade que o aluno deve vivenciar na universidade em comparação à experiência da escola – trata-se da liberdade acadêmica. Pois a universidade seria o local destinado ao exercício das ocupações espirituais, e para que elas pudessem ocorrer, seria necessário que não se estivesse sob nenhum jugo que oprimisse ou determinasse o modo deste exercício. Isso se daria, por exemplo, com a liberdade de escolha de que aulas assistir e com a não existência de nenhum tipo de supervisão que determine diretamente o modo como o estudante desenvolve ou não os seus estudos. Além do que, não existe uma prestação de contas imediata por meio da qual o estudante seja obrigado a obedecer a certa rotina pré-determinada. Isso, por sua vez, abriria margem para que pudessem ocorrer comportamentos negligentes, a partir de onde ocorriam as reclamações citadas mais atrás, sendo que elas carregavam consigo também admoestações - expressas ou não - sobre como então deveria ser o tratamento destes alunos na universidade; qual seja, por meio da imposição de uma maior disciplina e de restrições que os fizessem “manterem-se na linha”.

Mas acontece que, segundo Schleiermacher, as pessoas tendem a compreender a universidade como uma certa espécie de extensão da escola. Esta compreensão se dá ao se pensar que nela se deve aprender conteúdos específicos por meio de um determinado acúmulo de conhecimentos na memória. Ou seja, como se a questão se limitasse a um aprendizado, sendo que, na verdade, trata-se de um conhecimento (*Erkennen*), o que significa que não é somente o entendimento que deve ser exercitado na universidade, mas sim, que ela é o lugar em que deve ocorrer uma mudança geral de perspectiva acerca da vida, trata-se de uma mudança vital que tem como fio condutor o alcance da vivência do legítimo espírito científico. Isso quer dizer que, seria na universidade que se desenvolveria a habilidade de exigir fundamentações para os atos, posturas, valores e pensamentos, que tivessem maior relevância do que a força de imposição da tradição. Seria por meio da sistematicidade do conhecimento científico que se perceberia a

relação e dependência que há entre coisas que, a um primeiro olhar, pareceriam totalmente distantes e distintas.

Para a efetivação do caráter público e universal do conhecimento seria imprescindível a atividade da comunicação: pois é ela que viabiliza a constante troca de conhecimentos entre as variadas áreas do saber, e é por meio dela que a realidade das coisas pode ser justificada ou transformada, ao invés de ser somente aceita em conformidade com o peso da tradição: para o estudante universitário, segundo os princípios da universidade moderna, oriunda do idealismo alemão, passa a ser preciso aprender a investigar e comunicar a razão das coisas.

A universidade moderna alemã, para concretizar o seu ideal originário de ciência unitária e universal, tem como tarefa propiciar o sentido geral de todas as ciências por meio de uma compreensão filosófica que possibilite que o individual sempre seja visto em relação com a “unidade e totalidade do conhecimento” (SCHLEIERMACHER, *Gelegentliche Gedanken Über Universitäten in Deutschen Sinn*, p. 355). Como expressão do conceito de sistema do idealismo alemão, Schleiermacher afirma que, aqueles que se unem visando a ciência, buscam algo que vai muito além de um acúmulo de conhecimentos, sendo que “o que os une é a consciência da necessária unidade do saber, das leis e condições de seu surgimento, da forma e do selo por meio do qual realmente cada percepção, cada pensamento seja um saber legítimo” (Ibid., p. 346). Esta unidade seria a condição de possibilidade para a verdade e a certeza, as quais poderiam ser alcançadas na medida em que a soma de conhecimentos assumisse caráter científico, de modo que a multiplicidade se tornasse compreensível quando em cada elemento individual fosse possível vislumbrar a totalidade a que ele se remete, sendo considerado somente na relação com o todo, nunca isoladamente. Assim, aquele que quer se formar (*sich bilden wollen*) deve sempre lidar com o particular nesta relação com o todo característico da unidade científica, porque os conhecimentos, quando mantidos isolados, são somente um “tatear incerto” e de “valor passageiro”. Esta necessidade de se familiarizar com os variados campos do saber constituiria o que há de mais essencial na universidade, a qual seria a representação máxima da idéia da ciência:

despertar a juventude já preparada com alguns conhecimentos (*Kenntnissen*) que a auxiliem no domínio de certo campo de conhecimento (*Erkenntnis*) ao qual se quer dedicar-se, de modo que se lhes torne natural considerar tudo do ponto de vista da ciência, observar tudo em suas relações científicas próximas ao invés do particular em si mesmo, inscrevendo-o numa grande conexão em

constante relação com a unidade e totalidade do conhecimento, de modo que se aprenda, em cada pensamento, a estar consciente das leis fundamentais da ciência, e por isso mesmo se destacar gradativamente na própria capacidade de pesquisar, inventar e representar. Este é o afazer da universidade. (Ibid., p. 355)

Na universidade trata-se de “aprender a aprender”, pois, diferentemente da escola, em que os conteúdos e matérias podem ser tomados de forma menos preocupada com a sistematicidade e aprendidos enquanto conhecimentos prontos, na universidade deve-se antes de tudo despertar o ser humano para o princípio que deve conduzi-lo, “a mais alta consciência da razão” (SCHLEIERMACHER, *Gelegentliche Gedanken Über Universitäten in Deutschen Sinn*, p. 356). Assim, a verdadeira ciência não pode prosperar sem que o cientista, o especialista, o *Gelehrte* seja capaz de vislumbrar o campo geral dos saberes – ainda que em seus aspectos mais gerais. A área de conhecimento que possibilitaria o cultivo desta habilidade seria a filosofia. Por isso, a afirmação de que tudo deve começar com o mais geral na universidade, para que depois, conforme a identificação do destaque de determinados talentos e inclinações, seja possível voltar-se para campos particulares do saber. Por sua vez, tudo deve começar com a filosofia, entendida como “pura especulação”.

Por sua vez, para que a universidade possa se constituir, é preciso que ela não se resuma à pura forma de especulação, voltando-se para a atividade das ciências reais, de modo que seja suspensa a oposição entre “razão e experiência”, “especulação e empiria”. Isso se faz necessário para ser alcançada a abrangência total do saber a que se propõe a universidade (no sentido alemão)¹, sendo que, se não houvesse a ligação entre

¹ É importante salientar que se trata aqui da universidade *no sentido alemão*, pois lidamos aqui com o momento de instauração de um outro ideal de formação. Na maioria das universidades até o início do século XIX imperava a opinião pronta e acabada do velho caderno do professor, ao invés da troca de perspectivas e a prática conjunta de discussões e descobertas. Somente conhecimentos prontos eram transmitidos e não se praticava a elaboração crítica do saber, em suma, a *Aufklärung* não era praticada nas universidades. Na universidade inglesa os frequentadores aristocratas eram alheios à investigação ou consideração de cunho prático, configurando um tipo de modelo medieval comandado pela Igreja, ou seja, tratava-se da transmissão de um corpo estático de conhecimentos num formato enciclopédico de obras reconhecidas pela sua autoridade, de modo que a criatividade não era algo bem vindo, sendo que a verdade já estava estabelecida, e era só questão de aprendê-la. Enquanto isso a investigação era feita pela burguesia em associações privadas. Na França, por outro lado, as 22 universidades antigas se transformaram em escolas técnicas controladas pela instituição chamada “Universidade Imperial” criada por Napoleão em 1806. Sob a influência da avassaladora expansão dos ideais iluministas franceses para todos os âmbitos da sociedade, deixou de haver a preocupação com as disciplinas entendidas como teóricas, de modo que o objetivo destas instituições passou a ser somente a ilustração do Estado, fazendo com que o caráter investigativo se tornasse alheio às universidades, e que estas se tornassem centros de cursos de capacitação técnica sob o controle do Estado. Na Alemanha também, desde meados do século XVIII, intensificara-se a presença de escolas superiores voltadas para a especialização técnica e cada vez mais se abandonava as instituições que não se vinculavam diretamente com a realidade em seu sentido

a filosofia e as outras ciências, a própria razão de ser da filosofia estaria comprometida, pois se restringiria a leis lógicas e a um conjunto de “conceitos e fórmulas”. Ao mesmo tempo em que, por outro lado, não existe ciência sem o pensamento especulativo, pois, por mais intuitiva que seja a invenção de um procedimento, ela é dependente, “consciente ou inconscientemente”, de “um direcionamento especulativo da razão” (SCHLEIERMACHER, *Gelegentliche Gedanken Über Universitäten in Deutschen Sinn*, p. 357). A faculdade de filosofia dota as outras áreas do conhecimento de cientificidade por realizar este movimento de unificação, pois, diferentemente delas, ela não pode surgir de relações exteriores e nem se constituir originariamente de multiplicidades, mas ao invés disso, constituir-se-ia por princípios da razão. Por causa disso, todas as ciências têm suas raízes fincadas na filosofia, de modo que a fragmentação a partir da qual é possível o surgimento de descobertas nas ciências positivas remeta-se a ela enquanto pensamento fundamental que possibilita determinar regras de funcionamento, princípios lógicos e conceituais, definições elementares que não cabem às outras ciências, as quais trabalham com certas definições tidas como pressupostas e fornecidas pelo poder sistemático da razão, figurado na filosofia. Por isso, Schleiermacher assinala a necessidade de que todos os calouros tenham durante o primeiro ano da universidade, independente da especialidade, a primazia das aulas de filosofia.

Este espírito científico só poderia ser alcançado num ambiente de liberdade, pois ele caracterizar-se-ia – devido à sua visão de conjunto e relação entre as coisas – pela capacidade de não precisar de coações exteriores para agir e pensar conforme a orientação racional, e, se é este espírito que deve ser alcançado, já em sua gestação teria que haver a vivência de um ambiente livre. Ou seja, a partir do momento em que a autoridade se tornasse a própria capacidade de conhecimento, ela deixaria de ser autoridade e se torna autonomia, proporcionando a verdadeira liberdade – na qual Kant já havia pensado – que determina leis a si mesma. A liberdade tem tamanha importância na universidade para que não ocorra um tipo de aprendizado mecânico, mas para que, ao invés disso, a conquista do espírito científico se dê de forma espontânea e em conformidade com as habilidades e interesses individuais daquele que se dedica à ciência. Assim, referindo-se ao estudante, Schleiermacher diz o seguinte: “deste modo,

pragmático e técnico. Por isso é importante ter claro de que aqui tratamos de um momento inaugural quanto ao conceito de universidade e de ciência.

deixemos a ele, tanto quanto é possível numa comunidade, a escolha das horas de maior força e beleza, e a utilização das outras conforme ele quer e pode” (Ibid., p. 401).

O segundo aspecto da liberdade da vida universitária, chamada por Schleiermacher de “liberdade estudantil”, adquire seu sentido quando comparado com a vida social do cidadão, ou seja, com a vida que se segue ao período estudantil, na relação de trabalho e no rigor da obediência jurídica na convivência com as pessoas da sociedade como um todo. Não se trata obviamente de uma diferença pautada em alguma prerrogativa que conceda ao jovem estudante algum tipo de diferença de julgamento quanto às suas ações, pois, quanto à responsabilidade e a necessidade de obediência às leis juridicamente instituídas, deveria ser exigido dele o mesmo que é exigido dos outros indivíduos da sociedade. O diferencial se refere à importância de mantê-lo temporariamente à parte de certas normas de conveniência que costumam ser assumidas socialmente. Ou seja, trata-se de mantê-lo distante da influência da força dos costumes para que, a partir da experiência da liberdade universitária, ele possa descobrir por si mesmo as mais variadas formas de vida e de costumes. As conseqüências mais imediatas da efetividade desta liberdade se dão até mesmo na peculiaridade das vestimentas despreocupadas, no modo licencioso de exprimir algum elogio ou reprovação, num linguajar construído a partir de um referencial específico de leituras ou de grupo de influências – em geral, amigos. E quanto às eventuais desordens que podem ser ocasionadas pelos estudantes, afirma Schleiermacher, são insignificantes em comparação aos bons frutos que são possíveis de serem fecundados com o bom uso da liberdade estudantil. Pois assim, eles podem se manter distantes da hipocrisia, da baixeza da submissão a um estado de coisas do qual eventualmente discordam; ou mesmo da conformidade a determinadas convenções por motivações de interesse egoísta, mesquinho ou que preze qualquer tipo de finalidade que não seja a do valor moral em si mesmo que seja capaz de justificar um comportamento.

Este momento da vida é, em geral, a ocasião em que o indivíduo está aprendendo a distinguir qual é o seu talento, para onde apontam suas mais expressivas inclinações. Trata-se do momento da definição de uma profissão, em que se está, de certa forma, menos incorporado à obediência e obrigação para com os bons costumes da sociedade civil, para que seja possível que seu caráter tome uma forma autônoma e autêntica. Por isso, Schleiermacher chega a citar a importância de se estabelecer um distanciamento do estudante em relação à família e ao Estado, para que os interesses e costumes destas instituições não determinem a personalidade em formação do jovem. Assim, a

construção da personalidade livre daquele que se dedica à ciência só é possível numa condição de afastamento e experimentação de si mesmo, dos valores e dos modos de vida.

Deste modo, a moralidade deve ser construída no jovem dedicado à ciência, sem que seja meramente por meio da coação e do hábito. Sendo que Schleiermacher realiza uma pressuposição muito delicada, que é a de que, se alguém se dedica à busca da verdade, conseqüentemente, este alguém é “moral e nobre” (SCHLEIERMACHER, *Gelegentliche Gedanken Über Universitäten in Deutschen Sinn*, p. 407). Esta afirmação é decorrente da idéia de que aquele que se acostumou a avaliar as coisas pela perspectiva da ciência, saberia exigir critérios contundentes para o seu julgamento, por saber diferenciar o que é significativo ou não, o que é digno de valor, percebendo rapidamente se algo deve ser considerado ou descartado. Além do que, o rigor da pesquisa científica desenvolveria no indivíduo o valor da disciplina por si mesma, ao invés da disciplina obtida por coação. Faria com que ele aprendesse o valor do trabalho dedicado e cuidadoso, o caráter determinante das sutilezas, da diligência no tratamento com as coisas. A ciência possibilitaria a legítima formação (*Bildung*), a legítima cultura, sendo que os únicos aptos a fazer ciência seriam aqueles que fossem capazes de desenvolver uma moralidade (*Sittlichkeit*) por si mesmos, livremente.

Os progressos do conhecimento científico não se expressariam somente na interioridade e individualidade do caráter, mas também na sua exteriorização coletiva representada na sociedade moral. Pois a constante investigação deveria realizar, enquanto conseqüência, a intervenção direta nos costumes, tornando-os maleáveis e suscetíveis a um constante aperfeiçoamento. Isso seria, segundo Schleiermacher, uma peculiaridade do pensamento alemão, que entende os valores (*Sitten*) num constante processo de formação (*Bildung*). Este ideal de formação moral por meio do distanciamento do jovem das conveniências estabelecidas possibilitaria afinal a criação livre de valores a partir da razão mesma e da história, de modo a não estabilizar atemporalmente a validade de um valor, o qual, em ocasiões futuras, deveria receber alterações de acordo também com a especificidade da situação.

2. Sintomas de fracasso do projeto da Universidade

Numa outra perspectiva em relação aos modos pelos quais se configuram a liberdade que os estudantes têm na universidade expressos por Schleiermacher em 1806, encontramos um outro pensador que problematiza não só os fundamentos desta

liberdade, mas também o conceito de ciência e o tipo de civilização que pode ser construído com ela. O pensador em questão é Friedrich Nietzsche (1844–1900) e, quanto à liberdade acadêmica em específico, encontramos, na última das cinco conferências ministradas por ele em 1872 com o título *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino*, algumas observações pontuais.

A seu ver, a essencial característica da liberdade acadêmica, na realidade, se dá pela posição que o aluno assume como ouvinte, o ouvido é o ponto de ligação do estudante com a universidade. Ele pode escolher o que ouvir, sem que seja necessário que ele acredite ou veja efetivo valor no que ouve; assim como pode simplesmente fechar os ouvidos quando não quiser mais ouvir. Nisso consistiria a sua liberdade. Haveria liberdade também num outro sentido: devido ao fato de que tudo o que o estudante faz, diz e pensa quando está em sociedade, que tudo o que o estudante é quando está imerso na vida, pode ser completamente independente da sua postura e relação com a instituição de formação superior representada pela universidade.

O professor experimenta também a sua parte na liberdade acadêmica, sendo que, o que ele diz, em geral, não tem relação com o que ele pensa e faz, e somente a sua fala é o que se exterioriza para os estudantes. Enquanto o aluno escreve às vezes enquanto ouve, o professor freqüentemente lê enquanto fala, e os supostos representantes da cultura se orgulham exaltados desta “dupla autonomia” a que chamam “liberdade acadêmica” (BA/EE, p.740).

A partir desta definição de liberdade acadêmica feita por Nietzsche, devemos analisar as suas conseqüências. Perante o tom irônico de reprovação empregado nesta definição, cabe-nos uma pergunta essencial: que mal há no modo de formação em que o professor fala e os alunos ouvem? Além desta pergunta essencial e primeira, cabe perguntar também sobre que área de conhecimento está se pensando ao se promover este método. A resposta para a segunda questão – que anuncio para darmos continuidade e experimentarmos responder à primeira – é sintomática: este modo de “formação” estaria ocorrendo no estudo da disciplina que, segundo os fundadores intelectuais da universidade, constituiria seu pilar fundamental, pois seria o fundamento a partir do qual todas as ciências particulares encontrariam sua justificação no interior da concepção de universidade orgânica pautada na idéia de uma ciência unificada em seu sentido absoluto². Assim, a análise crítica que Nietzsche faz sobre o modo

² Para ser melhor compreendido o que é entendido por uma ciência unificada num sentido absoluto, é instrutivo ler ao menos a introdução do livro *Philosophies de L'Université: L'Idealism allemand et la*

inadequado de realização da liberdade acadêmica, diz respeito ao modo de estudo na disciplina de filosofia. Ela seria o fio norteador da idéia de ciência enquanto compreensão da totalidade do saber humano de forma sistematicamente ordenada, em que todos os saberes configurassem um sistema de inter-relações no qual houvesse a dependência recíproca de todas as formas de saber. Schleiermacher chega a frisar a importância de que os professores de outras disciplinas saibam dos princípios gerais residentes na filosofia. Seria ela que possibilitaria o *universum* compreensivo inalcançável pelas ciências particulares, dotando os conhecimentos variados do caráter de cientificidade. Desta forma, tratarei do problema referente a este modo de proceder e de suas conseqüências em relação especificamente ao estudo da filosofia, segundo Nietzsche.

3. A crítica de Nietzsche ao projeto formativo da Universidade

Como primeiro problema em relação a um formato de ensino que Nietzsche denomina como “acromático” – ou seja, em que um (o professor) discursa e o outro (o aluno) ouve –, é possível pensar em influências do modo como a ciência histórica passou a crescer em importância no interior da universidade na segunda metade do século XIX, influenciando todas as áreas do saber, inclusive a filosofia. O professor se apropria das mais variadas formas de filosofia que houve na história e as explica em detalhes, estabelecendo relações com o momento histórico em que determinado autor pensou e escreveu, e com o quanto certos acontecimentos da época tiveram influência determinante sobre o seu pensamento. Ou simplesmente explica sistemas e filosofias tidas como canônicas, ou seja, reconhecidas historicamente. A perspectiva historicista tem a sua utilidade, mas ela se torna um problema quando somente ela assume caráter de autoridade no interior da universidade em geral, e da filosofia em particular. Pois restringe o estudante a pensar somente a partir do que é reconhecido historicamente e se tornou canônico. Qualquer ousadia para pensar por si mesmo a partir de problemas percebidos em suas próprias vivências passa a ser tida enquanto ingenuidade, imaturidade, inexperiência e desconhecimento da tradição. Schleiermacher mesmo já tinha pensado na importância do uso de manuais na universidade, pois se trata de um período em que o aluno precisa desenvolver uma visão da totalidade, uma visão geral.

question de l'université organizado por Miguel Abensour, que reúne traduções francesas de textos essenciais do idealismo alemão para a fundamentação teórica dos princípios e metas da nova universidade moderna.

Mas justamente este procedimento é o que pode privar o estudante do desenvolvimento da habilidade e da liberdade de perceber e colocar por si mesmo determinados problemas, pode privá-lo do alcance de autonomia teórica em prol de um ensino enciclopédico.

A universidade em sua fundação, tendo como uma das principais referências teóricas o escrito de Schleiermacher, propunha-se a defender a autonomia do conhecimento, para que ele ocorresse numa dinâmica de auto-realização e independente dos interesses nocivos do Estado. Mas o que acabou por acontecer foi que, ao invés de a universidade ser separada do Estado, este se manteve enquanto seu tutor, realizando a vigília e supervisão sobre o seu funcionamento. De modo que, com o ímpeto de independência, a universidade acabou por se tornar distante da vida, e não do Estado; e como consequência, o saber se distanciou da ação. É por isso que Nietzsche pode dizer que os atos dos professores em nada têm a ver com o que dizem, pois o pensamento, ao invés de ser um fim em si mesmo, quando subsumido à máquina estatal, torna-se inevitavelmente um meio para fins subjetivos: tanto no que diz respeito aos fins do professor enquanto funcionário desempenhando um trabalho para garantir a subsistência; quanto aos fins do Estado, que passa a ter na universidade vários elementos para a sua manutenção e para a intensificação de sua força: seja a partir de ideologias eruditamente elaboradas que justifiquem a sua existência e os seus desígnios, seja com o oferecimento de oportunidades em postos de trabalho para seus súditos interessados na ciência, ou seja na produção de pensamento e técnica para fortalecê-lo perante outros Estados.

Devido à falta de professores que vivam filosoficamente, ocorre a falta de verdadeiros guias para a juventude, de verdadeiros mestres e educadores³. Pois só pode servir como guia aquele que serve de exemplo, e o exemplo extrapola em muito o que se diz, pois se refere ao modo como se configura a vida do indivíduo como um todo. Nietzsche entende que a formação legítima só pode surgir quando é provocado o espanto filosófico, o qual é provocado desde que a educação seja bem direcionada por alguém que vivencia em si mesmo este espanto. É daí que se consegue um solo frutífero para se desenvolver a formação. Pois o homem, segundo Nietzsche, já seria naturalmente afligido por tantos problemas sérios que, ao provocar certas reflexões, o

³ Lembrando que no pensamento da juventude de Nietzsche é recorrente a questão da necessidade de mestres, guias e modelos. A terceira *Consideração Extemporânea, Schopenhauer como Educador*, escrita no mesmo período, é um exemplo claro disso.

aluno pode, a partir de suas próprias experiências, ser levado a pensar os problemas mais fundamentais. O período tempestuoso da juventude é ainda mais propício devido à afetação a que se está sujeito ser mais forte e sensível, de modo que meras questões e acontecimentos do dia-a-dia podem aparecer com tal grau de importância para merecerem reflexão e interpretação.

A prática monológica da docência dificulta a determinação de direcionamentos para o jovem, devido tanto ao distanciamento da vivência propriamente dita a que pode se referir tudo aquilo que ele está a ouvir, assim como a distância em que o professor se encontra em relação ao que diz e em relação aos pensamentos e vivências do estudante. Neste formato de liberdade acadêmica o aluno é deixado a si mesmo, sendo que, afirma Nietzsche, o homem na juventude precisa de guias, de orientadores, porque, devido à sua imensa susceptibilidade ao metafísico, pode passar quase instintivamente a uma consideração de que tudo na existência é ambíguo e que as opiniões recebidas ao longo de uma tradição nada significam.

Não se trata simplesmente de entender Nietzsche como um conservador, por desejar que as opiniões tradicionais exerçam influência no jovem. O que ele percebe enquanto problema é que a historicização das ciências – e principalmente das ciências humanas e da filosofia – faz com que os valores morais em si mesmos não tenham importância; sendo que, o que passa mesmo a ser importante é o *conhecimento teórico e histórico* dos pensamentos ou atos no decorrer dos tempos e civilizações, a partir de então tão visitados e investigados pelas ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*), de modo a relativizar o fundamento de qualquer valor, tido a partir de então como resultado de circunstâncias casuais e contextuais. Isso seria problemático para Nietzsche porque, segundo ele, deveria estar havendo uma maior atenção ao desenvolvimento de habilidades – por meio da filosofia –, para que o jovem aprendesse a atuar com decisão na vida. Nietzsche entende a necessidade de guias para que, com o conhecimento dos diversos valores no decorrer da história, das mudanças de perspectiva, de contextos e validações, o estudante não passe a pensar simplesmente que tudo é relativo, que tudo vale, que tudo é mera questão de época, contexto e interpretação. O estudante deveria ser formado de modo a saber também limitar o seu ímpeto por conhecimentos, para não se acostumar a se deparar com todas as novidades de forma neutra, “objetiva” e insensível; mas que, ao invés disso, pudesse ensaiar tomadas de posição, pudesse relacionar o que se tornou conhecido com as suas vivências. Neste sentido, diz

Nietzsche na *Consideração Extemporânea II* acerca dos procedimentos formativos de seu tempo:

o homem jovem tem que dar início por si mesmo a um saber para a cultura (*Bildung*), e não mais a um saber para a vida, ainda menos para o viver e o vivenciar. E este saber para a cultura é incentivado e infundido no jovem como saber histórico; quer dizer, sua cabeça é repleta de um incrível número de conceitos, que são deduzidos do conhecimento mais altamente mediado acerca dos tempos e povos passados, e não da visão imediata da vida. (HL/HL, p.327)

O estudante precisaria ser orientado por guias e educadores que lhe propiciassem, por exemplo, a percepção da necessidade de ser extemporâneo, de sempre levar em consideração os acontecimentos contemporâneos sem necessariamente se identificar com eles; por pressupostos que possibilitem ao jovem analisar e julgar o seu próprio tempo, ao invés de se considerar como aquele que vivencia o tempo mais velho, o último, o que desenvolveu a consciência histórica, e que, por isso, seria mais bem desenvolvido e teria o direito de julgar os tempos anteriores como etapas inferiores de um processo de compreensão, amadurecido somente na contemporaneidade.

É importante lembrar que a reação de Nietzsche contra a perspectiva histórica tem como agravante justamente a postura teórica de Hegel e de alguns pós-hegelianos (como Schleiermacher) que entendiam o seu momento atual (o século XIX) como o ápice da auto-compreensão do Espírito, de modo que a racionalidade estivesse definitivamente sendo percebida em todos os âmbitos do conhecimento e da vida, de forma que tanto a história humana quanto a natureza estariam obedecendo a leis inerentes a um processo histórico universal coerente cujo representante máximo seria a cultura germânica protestante do século XIX. Pensando-se assim, justifica-se o clima de contentamento consigo de uma nação recém unificada após uma vitória militar, na qual Nietzsche identifica uma perspectiva acomodada, sem forças criativas, que, envelhecida, só vive retrospectivamente, sem fazer do presente o centro da atenção; pautada no senso comum, na opinião pública, no conforto burguês e no trio valorativo soberano figurado em Deus, na pátria e na família. É contra este ideal de civilização que Nietzsche considera importante orientar os jovens, propiciando-os a capacidade de perceber a existência com mais seriedade e dificuldade, de percebê-la como problema, de conseguir tirar lições da vida, de identificar os motivos que determinaram e determinam a sua personalidade, de perguntar como se tornaram o que se tornaram e

porque sofrem em serem assim (HL/HL, p. 374), de dotá-los então da capacidade de criarem a si mesmos.

Deste modo, a formação histórica paralisaria o espírito filosófico, sendo que as preocupações filosóficas, ou seja, acerca dos problemas que são sempre presentes e fundamentais, acabam por ser substituídas por questões históricas e filológicas, como a de cogitar se o que um filósofo pensou foi isso ou aquilo, ou se se pode atribuir a autoria de um escrito a esse ou àquele filósofo, ou qual interpretação sobre um escrito merece mais consideração. Obviamente estas questões são dignas de atenção, mas não deveriam assumir o estatuto de filosofia propriamente, pois fazer história da filosofia acaba por criar um modo de proceder científico que pode acabar por banir o questionamento filosófico genuíno da universidade. Deste modo, o problema da aula puramente expositiva reside no fato de este método ser, em geral, um sintoma da incapacidade de o professor para fazer filosofia – ao invés de ser resultado da riqueza de pensamentos próprios –, sendo que então, resta-lhe descrever sistemas e filosofias. O contrário do monólogo seria a conversa, o diálogo, que exigiria daquele que dele participasse a sensibilidade à percepção do caráter problemático da existência em seus variados âmbitos, sem que fosse necessário ter formação erudita para isso, sem que o que legitimasse a posse da palavra fosse o conhecimento histórico, em suma, sem a aula acromática.

Quando acontece uma exceção à regra, e o professor expressa certos pensamentos graves e sinceros, o modo como isso tem que acontecer é contra o legítimo proceder filosófico, pois, além de exigir hora marcada – o que vai contra a espontaneidade com que o pensamento brota em determinados estados de ânimo que são imprevisíveis – exige a divulgação em caráter público de algo que na verdade se dá enquanto pensamento íntimo, que mereceria ser comunicado somente a um restrito grupo de amigos, que fazem da amizade o veículo para o pensamento legítimo. Além disso, com a crescente especialização e fragmentação das ciências, nunca ocorreu a interdisciplinaridade projetada pelos fundadores da universidade, para que então houvesse de fato a unificação dos saberes, transformando-os propriamente em conhecimento científico. Até mesmo este sentido do conceito de ciência universal, no tempo de Nietzsche, já se mostrou não capaz de se instaurar na instituição da universidade. Cada vez mais os estudantes e professores se concentram numa única e exclusiva área do saber, tornando-se ignorantes em relação às outras. Com isso se inviabiliza também um outro pressuposto fundamental do projeto da universidade: a

idéia de que a ciência daria conta de moralizar aquele que dela se ocupasse. O que Nietzsche vê como problema em suas críticas à cultura científica de seu tempo (tendo a universidade o pretensível título de seu porta-voz supremo) é a desvinculação do saber com a moral, que acaba por ter como conseqüência a desoladora realidade de que a universidade não humaniza mais, de que se pode sim ser completamente imoral e lecionar cursos de ética, de que se pode sim manipular genes sem pensar nas conseqüências sociais e políticas disso, de que é plenamente possível não se comprometer em tomar partido em prol de uma forma de conhecimento que visa alcançar a formação da personalidade, o desenvolvimento harmônico de diversas habilidades que auxiliem o indivíduo a lidar melhor com a vida e consigo mesmo.

Com este tipo de formação universitária, o estudante goza de fato de certa liberdade, mas é um tipo de liberdade que não alcança em profundidade o seu sentido, pois, ao invés de gerar singularidade e decisão, proporciona o desalento e a falta de poder de auto-determinação, a constante dúvida, a incapacidade para decidir, agir e julgar. Nietzsche entendia que o verdadeiro educador é um libertador, que possibilita que o jovem pense por si mesmo. Pensar por si mesmo sem alguém que auxilie nesta difícil tarefa poderia ocasionar a perda da capacidade de se direcionar e perceber em si mesmo quais inclinações e habilidades mereceriam receber mais atenção, e em que medida deveriam se relacionar com o desenvolvimento das outras, de modo que, muitas vezes, o jovem acabe buscando pelo mundo da atividade para não voltar os olhos para seu caos, abandono e indigência interior. Em suma, o jovem Nietzsche entende que o jovem não pode ser simplesmente deixado por si mesmo para se auto-determinar, ele deve ser conduzido de uma forma adequada para que lhe possa ser possibilitada a capacidade de pensar por si mesmo, ao invés de se esperar somente dele esta determinação e conhecimento de si o suficiente para deixá-lo livre em conformidade com suas inclinações e resoluções providas da inexperiência, descuido, pressa e excesso de incerteza característicos da juventude.

Pensar no contexto do século XIX na Alemanha nos serve para refletir nas aporias colocadas por Nietzsche, por meio de suas críticas, aos fundamentos e metas da universidade e da formação, que me soam deveras familiares a problemas que vejo em nosso tempo (sem contar aspectos não desenvolvidos aqui, como o problema da dissolução das esperanças de sistematização racional do real). Trata-se de aporias porque, apesar de alguns apontamentos, não é construído nada positivamente para substituir aquilo que é criticado: a universidade. Isso talvez aconteça devido à

impossibilidade de pensar na união entre interesses culturais (dos quais a universidade deveria ser o patrono mais elevado) e políticos. E, além disso, devido à impossibilidade de determinação positiva, objetiva, por meio de regras ou modelos pedagógicos, da maneira como alguém pode ser formado de modo a ser capaz de pensar por si mesmo.

Referências Bibliográficas:

ABENSOUR, Miguel (Org.). *Philosophies de L'Université: L'Idealism allemand et la question de l'université*. Paris: Payot, 1979.

NIETZSCHE, Friedrich. *Unzeitgemässe Betrachtungen II: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* in KSA1, 1988c.

_____. *Unzeitgemässe Betrachtungen III: Schopenhauer als Erzieher* in KSA1, 1988d.

_____. *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* in KSA1, 1988g.

_____. *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe* (KSA, Band I). Herausgegeben von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München/Berlin/New York: Deutscher Taschenbuch Verlag/Walter de Gruyter, 1988.

SCHLEIERMACHER, F. *Gelegentliche Gedanken Über Universitäten in Deutschen Sinn* in *Schriften*. Frankfurt: Deutscher Klassiker Verlag, 1996.