




---



---

**O PROBLEMA DO ERUDITISMO NA CRÍTICA DE NIETZSCHE AO SISTEMA PEDAGÓGICO MODERNO**

***THE PROBLEM OF ERUDITISMO IN NIETZSCHE'S CRITIQUE OF THE MODERN EDUCATIONAL SYSTEM***

---



---

**FIGUEIRA, Felipe Luiz Gomes<sup>1</sup>**  
**TEIXEIRA, Vanderson Ronaldo<sup>2</sup>**  
**ZAGANINI FILHO, Caetano<sup>3</sup>**

---

**RESUMO**

O presente projeto de pesquisa tem como proposta refletir o problema do eruditismo em Nietzsche. O eruditismo é uma subversão das capacidades críticas do processo educacional do estudante tornando a assimilação de conteúdos pedagógicos um fim em si mesmo sem que haja qualquer compromisso desses conteúdos com o aprimoramento das capacidades vitais do estudante. Neste sistema a educação se torna mecanismo puramente *informativo*, pois não promove efetivamente a aquisição de cultura na vida individual. Para tanto serão estudadas em especial as obras *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* e *Schopenhauer como educador*, no que concerne às críticas desenvolvidas pelo filósofo ao referido problema e suas respectivas intersecções com a cultura e a educação no sistema pedagógico tradicional e, a partir disso, apreender de que maneira este tipo de educação eruditista pode resultar em um “abortamento do impulso crítico” do estudante.

**Palavras-chave:** Eruditismo; Cultura; Nietzsche.

**ABSTRACT**

Eruditism is the subversion of the critical capacities from the student's educational processes, making the pedagogical contents assimilation and end in itself without any compromise of those subjects with the student's vital capacities enhancement. In this system, education becomes a purely informative mechanism, without effectively promoting culture acquisition in the individual life. It will be studied titles about the future of ours educational establishments and Schopenhauer as an educator, in what concern the critics made by the philosopher to the above refered system and his respective contributions with culture and education in the traditional pedagogical system, and, through this, learn how this erudutist education can result in a “critical impulse abortion” in the student.

**Keywords:** Eruditism; Culture; Nietzsche.

---

<sup>1</sup> Graduado em História pela Universidade Estadual do Paraná (campus FAFIPA). Mestrando em Educação Pela UEL. Bolsista da CAPES. E-mail: [figueiraflg@hotmail.com](mailto:figueiraflg@hotmail.com).

<sup>2</sup> Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina. Mestrando em Educação pela UEL. E-mail: [osabiomadruca@gmail.com](mailto:osabiomadruca@gmail.com).

<sup>3</sup> Graduado em Filosofia e Música pela Universidade Estadual de Londrina. Mestrando em Educação pela UEL. E-mail: [zaganini@hotmail.com](mailto:zaganini@hotmail.com).



## Introdução

Nietzsche, enquanto docente da Universidade de Basileia (1869-1879), manifestava em suas atividades intelectuais um importante compromisso pedagógico de contribuir para o desenvolvimento saudável da cultura alemã que, segundo suas considerações, se encontrava em um processo de decadência valorativa. Tal declínio ocorre, em especial, por causa da “cultura jornalística”<sup>4</sup>, tendência pseudo-intelectual caracterizada pejorativamente por ser enunciadora apenas de pontos de vista e da propagação de um modelo discursivo meramente informativo e tal circunstância representava o ideário de legitimação de erudição presente nos meios acadêmicos da Alemanha Oitocentista.

Na *III Consideração Intempestiva* Nietzsche destaca treze características que perpassam a tipologia do erudito, sendo possível sintetizá-las desta forma: “(...) o erudito consiste numa rede misturada de impulsos e excitações muito variadas, é um material impuro por excelência” (NIETZSCHE, 2003, p. 191). Em *Ecce Homo*, Nietzsche reafirma a crítica ao eruditismo:

O erudito, que no fundo outra coisa não faz senão “revolver” livros – para o filólogo de disposições medianas, mais ou menos 200 por dia – perde completamente a capacidade de pensar por si próprio. Se não remexe em livros, não pensa. Ele responde a uma excitação (uma idéia lida), quando pensa – e finalmente se limita apenas e simplesmente a reagir. O

<sup>4</sup> “[...] o jornalista, por seu lado, representa a pseudocultura, a aceleração, a indisciplina intelectual, a superficialidade, a imaturidade, o espírito plebeu da divulgação. O jornalista é o que opina sobre tudo e sobre todos, o que fala qualquer coisa, o que tem opiniões próprias, mas nada mais que opiniões. [...] O jornalista é o que subordina às leis da moda, às demandas do mercado, ao gosto da opinião comum”. (LARROSA, 2005, p. 38). E, conforme afirma Weber: “[...] o estilo jornalístico de escrita e pensamento é a mais grave de todas as ameaças ao aprendizado da língua materna” (WEBER, 2008, p. 87), e isso devido ao seu estilo superficial.

erudito gasta toda a sua energia em dizer sim e não, na crítica daquilo que já foi pensado – ele próprio não pensa mais... (NIETZSCHE, 1995, p. 48-49).

Em suma, a essência do eruditismo seria semelhante à determinação de “galinhas exaustas”, na medida em que “cacarejam mais do que nunca, pois chocam com mais frequência: os seus ovos, em compensação, são cada vez menores – embora os seus livros sejam cada vez mais volumosos” (NIETZSCHE, 2005, p. 136). O erudito cria um tipo de saber que fica preso a uma falta de experiência com a imanência da vida e é aquele que não conhece “outra rede ou outra satisfação senão o saber, outro fim senão o aumento de conhecimentos” (NIETZSCHE, 2005, p. 98).

É neste contexto que as críticas de Schopenhauer a Hegel (e sua conseqüente influência sobre o desenvolvimento da filosofia acadêmica alemã do Oitocentismo) ecoaram de modo extraordinário em Nietzsche. Há que se ressaltar que Schopenhauer considera que, através da influência de Hegel, (Bittencourt, 2009, p. 6) a filosofia universitária (acadêmica) torna-se a Filosofia por excelência, enquanto que a Filosofia que não se encaixasse nesse estilo tornava-se intelectualmente e valorativamente marginalizada<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Segundo Schopenhauer, quando Hegel, Fichte e Schelling (expoentes do Idealismo alemão) conseguiram grande inserção nos meios culturais alemães, estruturaram um estilo de escrita truncado, pautado na obscuridade e isso porque, “para ocultar a falta de pensamentos verdadeiros, muitos constroem um imponente aparato de longas palavras compostas, intrincadas flores de retórica, períodos a perder de vista, expressões novas que, no conjunto, resultam num jargão que soa o mais erudito possível” (SCHOPENHAUER, 2001, p. 34-35). Schopenhauer (BITTENCOURT, 2009, p. 8) critica a concepção de que quanto maior a dificuldade de se interpretar o sentido essencial de um texto, maior seria a “aura” de genialidade de seu autor, pois, em decorrência disso, o leitor, no seu íntimo, poderia vir a pensar que, se porventura não fosse capaz de compreender as teses desenvolvidas nestas obras estilisticamente obscuras, ele próprio deveria se auto-responsabilizar por essa deficiência intelectual, sob o risco de ser marginalizado.





Nesse processo demonstraremos uma surpreendente inversão de valores: o filósofo que não faz parte do enredo universitário e dos seus trâmites institucionais torna-se apenas um “livrepensador”, desvinculado da “autêntica filosofia”. Por sua vez, a atividade fundamental do filósofo acadêmico, segundo Schopenhauer, seria a de legitimar, através de sua produção intelectual, a estrutura sociopolítica vigente, submetendo a atitude filosófica aos interesses escusos do Estado. Nietzsche compartilha desta tese, ao afirmar que: “O Estado jamais se importa com a verdade, salvo com aquela que lhe é útil – mais exatamente, ele se ocupa em geral com tudo o que lhe é útil, seja isso verdade, meia-verdade ou erro” (NIETZSCHE, 2003, p. 217).

Schopenhauer, por sua vez, faz valer a tese de que a sabedoria é essencialmente apolítica e atemporal, ainda que aborde questões políticas e do tempo presente que estão intimamente associadas ao desenvolvimento humano. E será diante deste cenário que Schopenhauer se inclinará “cada vez mais à opinião de que seria mais saudável para a filosofia se ela cessasse de ser uma profissão e não mais entrasse em cena na vida civil representada pelos professores” (Schopenhauer, 2003, p. 31). A crença generalizada de que quem vive de algo é, propriamente, o que dele entende pode ser tão equivocada quanto acreditar que aquele que, numa universidade, recebe o nível e a dignidade de filósofo deve ser também filósofo<sup>6</sup>.

Assim como Schopenhauer, Nietzsche também se preocupava acerca da interferência de critérios extrínsecos ao do âmbito cultural na educação e reafirmaria a concepção de que o Estado não vê com bons olhos o filósofo extemporâneo:

Em todo lugar onde houve poderosas sociedades, governos, religiões, opiniões públicas, em suma, em todo lugar onde houve tirania, executou-se o filósofo

solitário, pois a filosofia oferece ao homem um asilo onde nenhum tirano pode penetrar, a caverna da interioridade, o labirinto do coração: e isto deixa enfurecido os tiranos (NIETZSCHE, 2003, p. 154).

A crítica de Schopenhauer ao projeto moralista e civilizatório do Estado, à filosofia universitária e ao projeto de ensino universitário de filosofia – que se pautava, sobretudo, pela interpretação historiográfica dos conceitos do filósofo analisado, enquanto que sua proposta seria a de um ensino com caráter propedêutico, tomando sistemas de filosofia a partir de uma seleção de textos reunidos em vista do que já se pensou originalmente, na qual o próprio estudante deveria se esforçar para compreender o sistema de pensamento desse filósofo, fazendo o seu próprio caminho, ou seja, nada de conhecimentos advindos de “segunda mão”<sup>7</sup> -, revelam o caráter extemporâneo de Schopenhauer. Na esteira deste, Nietzsche (2003, p. 220) afirma que a filosofia excluída da universidade e, com isso, readquirindo voz própria, poderia se estruturar em um tribunal superior da cultura que faz tanta falta a uma sociedade, e reforça que: “[...] é uma necessidade da cultura privar a filosofia de qualquer reconhecimento do Estado e da Universidade” (NIETZSCHE, 2003, p. 217).

Nietzsche, em sua defesa do genuíno ideal filosófico, demonstra a sua filiação ao projeto intelectual de Schopenhauer, considerando-o seu “educador”, justamente pelo fato de ter se contraposto aos valores de sua época, não permitindo que as metas essenciais da cultura sejam determinadas por valores adversos a ela, sejam os interesses utilitários do mercado ou os do Estado e a de confundir a formação do filósofo com o do “homem da ciência” e a do “operário da filosofia” (GIACÓIA, 2005, p. 88)<sup>8</sup>. Nessas condições, a figura de

<sup>7</sup> SCHOPENHAUER, 2001, p. 92.

<sup>8</sup> Nietzsche, em *Além do bem e do mal*, sem evocar explicitamente a figura de Schopenhauer, sintetiza seu

<sup>6</sup> NIETZSCHE, 2003, p. 57.



Schopenhauer se ergue como modelo de educador que luta contra as limitações que sua época impunha ao ideal filosófico autêntico, à “verdadeira” filosofia.

Enquanto continue a existir este pseudo-pensamento reconhecido pelo Estado, a ação grandiosa de uma verdadeira filosofia será malograda... Por isso digo que é uma necessidade da cultura privar a filosofia de qualquer reconhecimento do Estado e da Universidade e dispensar absolutamente o Estado e a Universidade da tarefa insolúvel para ambos de distinguir entre a verdadeira filosofia e a filosofia aparente (NIETZSCHE, 2003, p. 217).

Para Nietzsche, Schopenhauer seria o modelo de educador, já que a função deste é instituir novamente o valor da existência e “elevar alguém acima da insuficiência da atualidade e de ensinar novamente a ser *simples* e *honesto* no pensamento e na vida” (Nietzsche, 2003, p. 146). Com Schopenhauer, Nietzsche pôde entender-se melhor em relação a si mesmo e é esse o motivo de sua gratidão.

O gênio, de acordo com Nietzsche, utilizaria o conhecimento advindo da sua formação para cultivar os valores da vida, subjugando, por consequência, os saberes desvinculados desta<sup>9</sup>. Com efeito, demonstraremos que a educação formal, ministrada nas instituições de ensino da Alemanha Oitocentista, muitas vezes motivava o aniquilamento simbólico dos

pensamento: “Insisto em que finalmente se deixe de confundir com filósofos os trabalhadores filosóficos e, sobretudo, os homens da ciência – em que precisamente aqui se dê “a cada um o seu”, e não demasiado a uns e muito pouco a outros” (NIETZSCHE, 2001a, p. 117).

<sup>9</sup> A relação entre saber desvinculado da vida é semelhante ao que aconteceu com Nietzsche que, durante seus três primeiros anos no internato de Pforta, estudou sem descanso, chegando, depois, à reflexão: “o que havia lucrado com ela?”, e à sua crítica ao sistema educacional que se deparou enquanto professor, que visava promover o “homem teórico”, separando a vida do pensamento. Em contraponto a tal educação, Nietzsche “sonha com um ideal de educação que o estudo dos gregos pré-platônicos lhe revelara, uma educação ancorada nas experiências da vida de cada indivíduo” (DIAS, 1991, p. 32-33). Acerca da impossibilidade de divisão entre teoria e prática em Nietzsche, cf. WEBER, 2009, p. 263.

tipos geniais, pois a estrutura pedagógica desses estabelecimentos de ensino não se encontrava preparada para acolher adequadamente as exceções - as figuras singulares<sup>10</sup> -, estabelecendo um parâmetro de educação padronizado<sup>11</sup>, massificado, envelhecido<sup>12</sup>.

O “abortamento do impulso crítico” – que visa suprimir a singularidade do indivíduo – constitui, para Nietzsche (Giacóia, 2005, p. 88), justamente o contrário do ofício da verdadeira educação: a frágil semente, que servia de metáfora para o processo formativo, acaba sendo sufocada por entulhos desprovidos de organicidade e esse é justamente o melhor caminho para o conformismo político.

E agora, que se imagine uma mente juvenil, sem muita experiência de vida, em que são encerrados confusamente cinquenta sistemas – que desordem, que

<sup>10</sup> Nietzsche esclarece este aspecto sobre a singularidade ao fazer analogia às espécies do reino animal e vegetal, onde somente o “exemplar individual superior” lhes importa e não aquele que se encontra nivelado em erros ou em “preconceitos enraizados pela educação”: “A humanidade deve constantemente trabalhar para engendrar grandes homens – eis aí a sua tarefa, e nenhuma outra”. Como gostaríamos de aplicar à sociedade e a seus fins um ensinamento que pudesse ser extraído da consideração de todas as espécies do reino animal e vegetal – para elas, somente o exemplar superior, o mais incomum, o mais poderoso, o mais complexo, o mais fecundo -, que prazer não haveria aí, se os preconceitos enraizados pela educação quanto à finalidade da sociedade não oferecessem uma pertinaz resistência!” (NIETZSCHE, 2003, p. 182). Outra referência aos “exemplares superiores” encontra-se na *II Consideração Intempestiva*: “[...] o fim da humanidade não pode residir no seu termo, mas somente nos seus exemplares superiores” (NIETZSCHE, 2005, p. 157).

<sup>11</sup> “Quanto mais o processo de padronização se torna intenso, mais se diminui o sentimento dessa necessidade” (WEBER, 2008, p. 153), a saber, de o sujeito tomar “consciência da singularidade”.

<sup>12</sup> Acerca da Alemanha Oitocentista, cf. NIETZSCHE, 2005, p. 168-169. Acerca do erudito e de seus métodos envelhecidos, cf. NIETZSCHE, 2001b, p. 172. “Segundo Nietzsche, a educação que os jovens alemães recebem nas instituições de ensino funda-se numa concepção de cultura histórica que, ao privilegiar os acontecimentos e as personagens do passado, retira do presente sua efetividade e desenraiza o futuro. Uma história, um pensamento que não servem para engendrar a vida e impor um novo sentido às coisas só podem ser úteis àqueles que querem manter a ordem estabelecida e o marasmo da vida cotidiana” (DIAS, 1991, p. 60).





barbárie, que escárnio quando se trata da educação para a filosofia! De fato, todos concordam em dizer que não se é preparado para a filosofia, mas somente para uma prova de filosofia, cujo resultado, já se sabe, é normalmente que aquele que sai desta prova – eis que é mesmo uma provação – confessa para si com um profundo suspiro de alívio: “Graças a Deus, não sou um filósofo, mas um cristão e um cidadão do meu país!” (NIETZSCHE, 2003, p. 213).

É necessário destacar que “formar” não é “informar” e entre os dois conceitos identificaremos uma grande diferença axiológica. O ato de “informar” não é “formar” intelectual/culturalmente um indivíduo. O ato de “formar” está ligado à transmissão de conteúdos pedagógicos que proporcionam o desenvolvimento intelectual do indivíduo, possibilitando-lhe adquirir uma consciência crítica em relação ao contexto social no qual ele está inserido, favorecendo assim a sua inserção na vida prática de transformação e esforço por mudanças na realidade circundante. “Informar”, no âmbito da ação pedagógica, consiste no ato de se transmitir conteúdos didáticos, sem que neles necessariamente exista uma efetiva relevância orgânica para o estudante, que recebe continuamente uma enorme quantidade de conteúdos que se tornam meros meios para a realização de fins. A “informação” destituída de reflexão motiva a passividade do estudante, que cria uma espécie de dependência simbólica em face do sistema pedagógico que lhe transmite tais informações. Para Nietzsche, a educação deve engendrar a vida, pois, do contrário, torna-se mera mantenedora do *status quo*, cujo resultado é a acriticidade.

## Referências

BITTENCOURT, Renato Nunes. *Convergências entre Schopenhauer e Nietzsche na crítica da filosofia acadêmica*. Intuitio, v.2, n. 3, 2009, p. 257-278.

CAMARGO, Iberê. *A Idiota*. Coleção Maria Coussirat Camargo. Óleo sobre tela, 155 x 200cm. Fundação Iberê Camargo, 1991.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 1991.

GIACÓIA, Oswaldo. *Sobre o filósofo como educador em Kant e Nietzsche*. Dois Pontos, Curitiba, São Carlos, vol. 2, n. 2, outubro, 2005, p. 77-96.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Trad. de Semiramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ecce Homo*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Humano, demasiado humano*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. *II Consideração Intempestiva – Sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida*. Trad. de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. *III Consideração Intempestiva – Schopenhauer como educador*. Trad. de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre a*



*filosofia universitária*. Trad. de Maria Lúcia de Mello Oliveira Cacciola e Márcio Suzuki. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEBER, José Fernandes. *Formação (Bildung), educação e experimentação: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

\_\_\_\_\_. *Singularidade e formação (Bildung) em Schopenhauer como educador*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n2, maio/ago, 2009, p. 251-264.