

UNICENP
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A FORMAÇÃO DO SUPER-HOMEM NIETZSCHEANO
ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO PELO E PARA O ÓCIO

CURITIBA

2007

THIAGO FELIPE SEBEN

**A FORMAÇÃO DO SUPER-HOMEM NIETZSCHEANO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO
PELO E PARA O ÓCIO**

Monografia apresentada à graduação do curso de Educação Física do Centro Universitário Positivo como requisito parcial à obtenção dos títulos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física.

Orientador: Mestre Alexandre França Salomão.

CURITIBA

2007

DEDICATÓRIA

Dedico a inspiração transcrita a seguir a todas as pessoas que aproveitam seu tempo livre com ócio; aos artistas; aos criadores; aos destruidores; aos transformadores; aos sábios; aos contempladores e aos professores – os portadores de toda a riqueza da humanidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à amiga Juliane, artista de incomparável vigor criativo – uma das poucas a entender a magnitude do transe criativo e o desfrutar desse prazer. A união levada ao extremo, um ambiente de intensidade descontrolada, o criar novas formas de convívio dia após dia: em tudo isso vejo a artista por excelência em ti – uma preocupação com a qualidade, acima de tudo. Da mesma forma que o filósofo degusta-se com o pensamento, o artista faz com sua obra – degustando-se em sua criação.

Agradeço ao amigo Manoel Roberto, um erudito original, perspicaz e visitador das entranhas de qualquer pensador. Obrigado pela sua propensão ao debate e por seus inúmeros questionamentos – sempre norteados pela coerência. É sabido que tu és um homem da teoria, meu caro erudito, deixando por muitas vezes de lado a própria prática dessa teoria. Mas é sabido também que o debate é ação - e ação da mais nobre: o agir político. E é aí que encontro a nobreza de teu caráter.

Agradeço ao irmão Ivan, um exemplo do constante auto-superar-se. Dentro de sua mente misteriosa residem as mais ácidas ironias e sarcasmos – produto de um misto de loucura e razão onde tramita o mais profundo de teu ser. Mestre no fazer-rir, sela cada momento com o riso de todos, e está dissipada qualquer gravidade – faça me rir!

Agradeço ao Salomão, mestre no maior discernimento do termo. Obrigado por ter permitido, confiado e encorajado o trilhar de meu próprio caminho, de meu próprio estilo. Tamanha dádiva revela o quanto de mestre há em ti, pois mostra sua intenção em permitir o “tornar-se quem se é”.

Agradeço ao pai Ivan, pelos contratempos mais preciosos de minha vida, verdadeiras jóias no corolário que compõe o amadurecer de si próprio. E também sugiro, querido pai, que preste atenção quando falo do último-homem: afasta-se dele, que do seu ocaso já está por surgir o teu verdadeiro ser.

Agradeço à mãe Hilda, por ser sólida como uma rocha, ao mesmo tempo em que é leve na eloqüência e nas relações humanas. Estimada mãe, em tal condição está o fechamento do círculo da contradição entre a gravidade e a leveza, e isso é só afirmar a própria vida.

Agradeço ao amigo Douglas, por ser parceiro das mais altas experimentações da loucura que vem da natureza. O medo, o susto, o desespero, ao mesmo tempo em que a vida é pulsar no mais alto grau, e que a exuberância transbordante da natureza mostra-se infinita – a entrada numa dessas portas da percepção. Aqueles momentos em que a “loucura-eterna” parece triunfante e, de repente, tudo se encaixa, tudo faz sentido e do caos surge uma nova ordem. Talvez seja isso o que os experimentadores possuem de melhor: cada vez que experimentam a loucura organizam tudo numa nova ordem, num novo entendimento da vida – e aí está a mais alta criação: o criar-a-si-próprio.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

1 INTRODUÇÃO	8
2 METODOLOGIA	16
3 GENEALOGIA DO ÓCIO	24
4 (DES)EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA PELO E PARA O ÓCIO	64
5 INTERPRETAÇÕES DO SUPER-HOMEM: QUEM É ELE?	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
7 EPÍLOGO	131
8 REFERENCIAL TEÓRICO.....	133

RESUMO

Através de uma perspectiva genealógica do conhecimento que se preocupa com o valor e o sentido das coisas, buscou-se experimentar o pensamento educacional, transvalorando-o por completo pelo conceito de (des)educação. Tal proposta vem acompanhada de outras duas: a transvaloração do ócio face à redução da valorização do trabalho, e a adoção do Super-Homem – o homem superado por si próprio – como figura apropriada para este novo paradigma educacional. No capítulo Genealogia do Ócio, discute-se como se procedeu a mudança de sentidos do ócio ao longo da história e, adiante, examinam-se os motivos do início da decadência da educação pelo e para o ócio na Grécia trágica. Traça-se, a partir disso, um esboço de como fazer para desconstruir a educação hoje existente, em favor da educação pelo e para o ócio. O método genealógico, levado a uma experimentação diferente e nova, coloca instrumentos variáveis na genealogia e investiga a noção de Super-Homem – o que é e como pode ser interpretada no contexto pedagógico. No aspecto normativo, a presente tese amarra o argumento com fortes nós – para aqueles que tentem desatá-los, que falhem em sua própria ruína.

Palavras-chave: Educação, Nietzsche, Super-Homem, Ócio, Educação Física.

ABSTRACT

Through a genealogical perspective of knowledge that is concerned about the value and the meaning of things, sought is trying out educational thought, transvalorating it entirely by the concept of (un) education. That proposal is accompanied by two others: the transvaluation of idleness in the face of reduced valuation of the work, and the adoption of the Super-Man, the man overtaken by itself, as appropriate figure for this new educational paradigm. In Chapter Genealogy of idleness, discusses itself as if it senses a change in the idleness throughout history and, later, examine the reasons is the beginning of the decay of education by and for idleness in Greece tragic. Mapping is, as appropriate, an outline of how to unmake education exists today in favor of education by and for leisure. The method pedigree, taken to a different and new experiments, puts instruments variables in genealogy and investigates the concept of Super-Man - what is and how it can be interpreted in the context teaching. In the normative aspect, the present thesis moor the argument with strong us - for those who try unlace them, which fail in their own ruin.

Keywords: Education, Nietzsche, Super-Man, Idleness, Physical Education.

1 INTRODUÇÃO

Quando Aristóteles escreveu, em sua obra “Ética a Nicômaco”, que “trabalhamos para poder ter momentos de ócio” (2006, p. 229), ele acabou descrevendo e cunhando de forma universal a relação entre trabalho e lazer, já que àquela época o ócio era o próprio lazer – encontramos que “desde os primórdios da sociedade grega, os sentidos de lazer são atrelados ao ócio” (WERNECK, 2000, p. 27). Como o trabalho é “a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana” (WERNECK, 2000, p. 25) e servia para produzir somente o que era necessário e útil, e o lazer seria a libertação desse modo de vida, a relação trabalho e lazer, possui, também, uma inter-relação mais profunda e verdadeira – “a dialética necessidade-liberdade” (WERNECK, 2000, p. 27).

Porém, na sociedade atual o ócio deixou de ser o próprio lazer, através de um desvirtuamento. O raio que separou os dois conceitos e fez com que surgisse a dimensão do “lazer decadente/degenerado” na sociedade atual, foi a supervalorização do labor – e com a tecnologia e a mecanização do tempo como conseqüências desse mesmo raio.

Conforme encontramos em Camargo (1998, p. 32), essa supervalorização do labor obteve seu auge “na nascente sociedade industrial capitalista dos séculos XVIII e XIX, na qual a lógica era: produzir cada vez mais e em menos tempo e custo possíveis, para, claro, gerar mais lucros.” Essa lógica levou a uma exploração que beirou a escravidão, com jornadas de trabalho que totalizavam mais de 4.000 horas/ano. Ainda segundo o mesmo autor, graças à ação comum dos sindicatos de trabalhadores, aliada à pressão dos movimentos sociais da época e, ainda, à

evolução das ciências da gestão e produtividade, iniciou-se um processo de diminuição da jornada de trabalho. Nesse ponto, cabe ressaltar que houve também um paralelo aumento no desemprego – ou seja, na ociosidade -, tendo em vista o desenvolvimento tecnológico ocorrido. A esse respeito, cabe diferenciar conceitualmente ócio e ociosidade:

Enquanto ócio significa uma opção nos momentos de lazer; a segunda refere-se ao “nada fazer socialmente produzido”, seja por meio da exploração em diferentes âmbitos, como acontecia na sociedade grega; ou por meio da incapacidade do sistema produtivo de absorver todo o seu potencial humano, como acontece hoje, por exemplo, com os desempregados em nossa sociedade (MARCELLINO, 1987).

Voltando-se à discussão empregada por Camargo (1998, p. 32), temos que hoje, no Brasil, a jornada de trabalho é de, em média, 1.800 horas/ano; ao passo que na Europa é de, em média, 1.600 horas/ano. Consequentemente, um tempo livre praticamente inexistente no início da revolução industrial vem crescendo gradativamente, chegando a 35 horas/semana no Brasil e, nos países desenvolvidos, já sendo maior que o tempo de trabalho.

Esse tempo livre, pago pelo trabalho - fato o qual Bramante (1998, p. 11) chama de “tempo conquistado” -, foi basicamente ocupado com experiências de lazer, de modo que hoje tempo livre e lazer são tido como sinônimos. Esse processo foi denominado de “revolução científico-técnica” por Dumazedier. O ócio, neste contexto atual, é tido como apenas mais uma forma de experiência de lazer, em que o tempo conquistado é empregado numa atividade ociosa.

Para pensadores mais nefastos/trágicos, como PIEPER (2004), o ócio simplesmente deixou de existir na sociedade atual. Após uma exposição das três facetas do demônio da sobrevalorização do trabalho – a sobrevalorização da atividade em geral, a sobrevalorização do esforço e do difícil e a sobrevalorização da função social -, o autor revela:

Dirigindo o olhar, depois desta tríplice sobrevalorização do trabalho, ao conceito "ócio", nota-se logo: neste mundo do trabalho não há lugar para ele. Ele não é somente absurdo, mas moralmente suspeito. E, de fato, aqui existe uma incompatibilidade absoluta. A idéia do ócio é diametralmente oposta à idéia totalitária do "trabalho" e isto sob os três aspectos dos quais falei (PIEPER, 2004).

Pois bem, voltando à afirmação de Aristóteles, no qual claramente a dimensão do tempo de lazer/ócio é soberana para a existência humana - comparando-se com a dimensão do tempo de trabalho - e, tendo-se em vista as manifestações e formas decadentes de lazer que enfrentamos na sociedade atual - resultado da imposição da indústria cultural, no conceito dos filósofos da Escola de Frankfurt -, faz-se necessário o resgate praxiológico da forma clássica e superior de lazer: o ócio.

Mas o que vem a ser o ócio?

Para os filósofos gregos, o ócio é a vida contemplativa e, dessa forma, o caminho para obtenção da sabedoria, tão querida na sociedade grega. Porém, essa vida contemplativa traduz-se, segundo Aristóteles, num estado em que o indivíduo está livre da necessidade de trabalhar. Um autor mais atual que abordou de forma interessante o conceito de ócio, após revisão do conceito aristotélico, foi De Grazia (1966, p.4). Para ele, o ócio é o “estado de estar livre da necessidade de estar ocupado”. A ocupação é aqui uma atividade que persegue um fim, não sendo um fim em si mesma, e sendo o trabalho considerada a ocupação mais simbólica existente. A característica da atividade que é um fim em si mesma ficaria reservada ao ato de fazer o que apetece, ou seja, o que sente desejo – aqui empregado no sentido de “vontade”. Especificamente nesse estudo, a proposta é que essa vontade se expresse na “tarefa magna do humano, para dignificar sua humanidade: não é se autoconhecer, mas tornar-se o que se é” (ONATE, 2004, p.14) – sendo essa a essência da vida. Dessa forma, o ócio é tido como uma atividade libertadora da

escavidão da humanidade: a necessidade de ocupar-se em atividades que não são e não levam à essência da vida, ou seja, que não ajudam a tornar-se quem é.

“Para cumprir essa tarefa – ajudar cada um dos indivíduos a tornar-se quem é – o humano deve converter-se em Super-Homem” (ONATE, 2004, p. 14, adaptado). O ócio configura-se, nessa perspectiva, como incentivo à existência de indivíduos contemplativos, criativos e sentimentais. Contemplativos na medida em que identificam e interpretam os sentidos e os valores da realidade – aqui manifesta como “vontades de potência que se constituem e se desconstituem constantemente, sendo, dessa forma, tudo o que existe” (SOUZA, 2006, p. 15). Criativos para que possam ter meios de superar os limites – “ir além”, sentido latino de “super” - semânticos desses valores e sentidos impostos pela própria humanidade a si mesma – permitindo o desabrochar do Super-Homem nietzscheano. Isto porque:

O Super-Homem nietzscheano não é o atleta da perfeita soberania sobre si, mas aquele que chega a um domínio suficiente para ser criador; assim é o artista na posse de seus meios, ou a criança, referência essencial em ‘Assim Falava Zaratustra’¹ (VALADIER, 2004, p. 6)

E sentimentais na medida em que os sentimentos revelam a máxima expressão subjetiva de qualquer indivíduo, sendo isso importante para que ele expresse toda a singularidade de sua existência. Através desses indivíduos, e, somente através deles – os Super-Homens – é que poderemos ter esperança de construir uma nova realidade no mundo, na medida em que novas interpretações dos sentidos e valores consagrados pela tradição ocidental surgirão, na frequência diretamente proporcional ao número de Super-Homens existentes.

Dessa forma, quanto mais destes tiverem por aí, mais instável será o mundo, fruto de um “vir-a-ser” infinito provocado por eles, substituindo a noção tradicional de

¹ NIETZSCHE, F. *Assim falava Zaratustra*. São Paulo: Ed. Hemus, 2002.

“ser”. Isto ocorreria, precisamente, conforme a interpretação da obra nietzscheana que se segue:

O sujeito unitário, idêntico, simples, permanente, protótipo das demais ficções erigidas pela longa tradição metafísica e cultural do ocidente, torna-se obsoleto perante as rigorosas exigências de um pensamento que procura acolher sem restrições a plenitude e a inocência do vir-a-ser (ONATE, 2004, p. 9).

E talvez aí exista um temor: o temor do diabólico, que separa, divide, aparta. Mas o que não é visto é a potencialidade do ser humano adentrar num novo conhecimento: a compreensão do infinito. E somente numa humanidade que compreende o infinito é que o ócio poderá manifestar-se de forma pura e real, incentivando a existência de mais Super-Homens, que existirão “pelo e para” o ócio, criando-se uma espiral infinita de conservação do ócio.

É interessante notar que esse infinito poderá ter duas formas: partilhada ou unida – e tudo só depende de qual visão pretende ter. Na verdade, o infinito possui e é as duas formas, como num mosaico em que existem milhares de pequenas peças que formam um todo unido e infinito; ou como na observação de uma sociedade constituída em nação, em que existem milhões de indivíduos que formam um todo unificado em pátria; ou, até mesmo, na contemplação de um ser vivo, constituído de bilhões de células microscópicas que, unidas, dão vida e uniformidade ao mesmo.

Dessa forma, resta a delimitação do problema em forma de pergunta norteadora desta pesquisa, coisa que faço abaixo:

De que forma a Educação e, especificamente a EDF, podem contribuir na formação de indivíduos que dedicam seu tempo livre ao ócio?

A forma mais elementar de resgatar praxiológicamente o ócio, e formar Super-Homens, é através da educação. Mas como uma educação que, atualmente, possui o interesse na formação de pilhas fornecedoras de energia para o sistema capitalista - a ironia é que ainda dizem querer formar “cidadãos” – pode contribuir

dando forma ao resgate do ócio? A resposta a essa pergunta é a instauração de uma filosofia do inferno na Educação, baseada toda ela na filosofia experimental do pensamento criada por Nietzsche, e na qual temos que sua tarefa específica é:

Ser capaz de pensar o impensável, o intratável, o impossível, o não-pensado do pensamento educacional. Embaralhar a sintaxe e organizar o pensamento numa lógica às avessas, constituindo-se como um pensamento outro da Educação. Pensamento que ignora as verdades recebidas, metamorfoseia o valor das opiniões estabelecidas, busca suspender e transvalorar o valor de todos os valores herdados. Liberta-se do culto à totalidade, transcendência, dialética, metafísica, humanismo, bem como dos casais de tensões certo/errado, culpa/castigo, bem/mal, morte/vida. Foge do pensamento único para tornar as singularidades possíveis, afirmar o múltiplo, multiplicar os devires (CORAZZA, 2002, p. 31).

E a isso, soma-se, ainda, a transdisciplinaridade, conceito que apresenta vantagem em relação ao conceito da interdisciplinaridade, conforme temos abaixo:

Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: “Façamos interdisciplinaridade”. Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar. Portanto, é preciso ir além, e aqui aparece o termo “transdisciplinaridade” (MORAN, 2001, p. 135)

Tendo esses dois conceitos como fundamentos desse formato de educação, parece ser possível essa transformação profunda e elevada, simultaneamente – de uma formação técnica para o trabalho mudar para uma formação para o ócio.

Nesse novo contexto, a Educação Física e seu acervo de conhecimentos, podem contribuir com o resgate das vivências lúdicas, numa expressão significativa de sentimentos naturais, estimulados pelos sentidos. Nesse contexto, o lúdico é uma forma de “fruir a vida social, marcada pela exaltação dos sentidos e das emoções” (RECHIA, 2004).

Mas por que através do lúdico e não de outra forma?

Porque essa é a forma de Educação Física, especificamente, que permite o desabrochar do Super-Homem nietzscheano. Conforme citação anterior², o Super-Homem é aquele que chega a “um domínio sobre si suficiente para ser criador; assim é o artista na posse de seus meios, ou a criança”. Ora, se o Super-Homem possui traços afins com as crianças – acrescento a inocência e a alegria perante a tragédia da vida -, e se as crianças gostam de brincar, imaginar e criar; temos que os Super-Homens gostam das mesmas atividades. Portanto, nada mais adequado e coerente do que proporcionar vivências lúdicas para esses indivíduos, já que essa é a forma de encarar a vida pelos Super-Homens: como um jogo. Nesse sentido, o “pai da criatura” revela que: “não conheço nenhuma outra maneira de se relacionar com grandes tarefas a não ser o jogo: ele é, como indício de grandeza, um pressuposto fundamental” (NIETZSCHE, 2003, p. 67).

A presente pesquisa justifica-se por tratar-se de uma alternativa a essa educação às avessas – em que forma-se para o labor com um conjunto de técnicas coercitivas que destroem o senso crítico, a manifestação criativa e a subjetividade dos indivíduos. Essa destruição e deformação dos indivíduos na sociedade atual encontram ecos em episódios depressivos cada vez mais freqüentes - que levam mais de 400 milhões de pessoas a ter insônia todas as noites e pensarem em dar fim às próprias vidas durante todos os dias -, em pessoas que não possuem noção de seu próprio esquema corporal e acabam por desenvolver anorexia, entre outras patologias. Além dessa negação da vida, ainda temos a negação das condições necessárias à vida – como exemplo disso, existe milhões de pessoas que passam fome no mundo, apesar da quantidade de alimentos produzidos em escala global ser suficiente para suprir essa necessidade.

² Na página 9 da Introdução da presente pesquisa.

A correção e aniquilação desse pesadelo criado pelo próprio ser humano é a educação que visa formar o indivíduo Super-Homem, ou seja, aquele que procura ir além-do-homem – “envolvendo-se na exploração dos limites que o constituem e simultaneamente esperando pelo evento de sua superação” (ONATE, 2004, p. 14). Esse tipo é composto por três qualidades principais e fundamentais: contemplativa, criativa e sentimental.

Acreditamos que tentar localizar a EDF nessa perspectiva filosófica e educacional, em que seu conteúdo pode favorecer e contribuir para a formação dos Super-Homens, parece ser interessante para o futuro da área, encontrando uma verdadeira causa para a EDF e, também, sua importância nesse cenário.

O objetivo geral dessa pesquisa é apontar caminhos para o resgate praxiológico do ócio como experiência de lazer na sociedade atual com a finalidade de formar o Super-Homem nietzscheano, através do acervo de conhecimentos que compõem o conteúdo da Educação Física, bem como dos conhecimentos que o nutrem – isso para não negar a característica transdisciplinar do conhecimento.

Já os objetivos específicos, elenco abaixo, a serem contemplados no decorrer da pesquisa:

- Delimitar o sentido e o valor do conceito de ócio na contemporaneidade.
- Articular o conceito de Educação e Educação Física pelo e para o ócio em seus sentidos e valores.
- Considerar a formação do Super-Homem nietzscheano e sua importância para a Educação Física.
- Caracterizar o Super-Homem nietzscheano, incluindo seus sentidos e valores.
- Analisar imagens à luz do referencial teórico explicitando contradições, similaridades e complementaridades.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se por ser uma experimentação do pensamento de como pode acontecer a formação dos indivíduos na contemporaneidade, trazendo como principal mudança a carga valorativa e o sentido do ócio atuais. Em outros termos, trata-se da aplicação metodológica da Filosofia nietzscheana - que introduziu os conceitos de sentido e valor em sua abordagem filosófica: o método genealógico - à construção do saber no campo da Educação. Isso por que:

A introdução dos conceitos de sentido e de valor inaugura uma nova forma de abordagem, a Filosofia, passa a ser, como afirma Deleuze, uma sintomatologia, uma semiologia. Trata-se da substituição da dualidade metafísica da essência/aparência, causa/efeito, pela correlação entre sentido e valor (AZEREDO, 2004, p. 17).

Sendo assim, a pesquisa possui uma abordagem filosófica, porém, por ter como tema principal a Educação, também se serve dos conhecimentos das Ciências Humanas, especificamente da História e da Sociologia, como veremos a seguir. Por enquanto, fazem-se necessárias duas coisas: ressaltar a importância da construção de uma pesquisa à luz de uma análise do sentido e valor dos objetos estudados considerando sua interpretação social e, ainda, a delimitação dos conceitos de sentido e valor - tendo em vista que tais conceitos constituem-se como essenciais para a metodologia dessa pesquisa.

Conforme encontramos na interpretação de Azeredo acerca da obra do filósofo alemão, "Nietzsche introduz um aparato conceptual pelo qual interpreta o mundo" (2004, p. 17). Esse aparato conceptual é o entendimento do ser humano enquanto vontade de potência, sendo esta a compreensão da realidade como interpretação de alguém que interpreta e como significação que se faz. Isso

acontece pois a vontade de potência coloca “a verdade como fruto de uma relação de forças, de um embate, de uma guerra, de uma construção histórica, algo que está em constante metamorfose” (SOUZA *et. al.*, 2006, p. 7). Conceber a vida dessa forma – como um embate – é conceber a realidade como uma relação de forças sempre em busca de dominar e sobrepujar umas às outras. Uma análise que considera esse conceito de realidade:

Torna possível o projeto de uma genealogia da moral como genealogia da vontade de potência, que tem como objetivo avaliar os valores morais a partir da vida – e das forças que servem para defini-la – considerada como critério último de julgamento (MACHADO, 2002, p. 55).

Mas o que vem a ser o sentido? No que constitui o valor? Como estes dois conceitos se articulam? As respostas a estas perguntas nos permitirão apontar para os fundamentos do método genealógico encontrado em Nietzsche, ou seja, o que estará nos iluminando em nossa busca de resposta ao problema proposto nessa pesquisa.

Começemos pelo valor:

[...] quem aprende a questionar, a este sucederá o mesmo que ocorreu a mim – uma perspectiva imensa se abre para ele, uma nova possibilidade dele se apodera como uma vertigem, toda espécie de desconfiança, suspeita e temor salta adiante, cambaleia a crença na moral, em toda moral – por fim, uma nova exigência se faz ouvir. Enunciemo-la, esta nova exigência: *necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão* [grifo do autor] – para isto é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram, um conhecimento tal como até hoje nunca existiu nem foi desejado (NIETZSCHE, 1998, p. 12).

Nessa passagem da obra *Genealogia da Moral – Uma polêmica*, o filósofo alemão mostra traços delineadores do valor que se pretende observar nesse estudo. Precisamente, a análise fundamentada no valor se dá no âmbito de uma crítica dos valores morais, através da colocação do valor desses valores em questão. No nosso caso, o valor moral que será colocado em questão é o valor do ócio, utilizando-se como medida a vida. De modo a encontrar o valor do ócio temos – conforme

explicitado acima – que conhecer as condições e circunstâncias na qual esse valor do valor nasceu; observando ainda suas transmutações/transvalorações ao longo do tempo. Dessa maneira, uma observação histórica e cultural se faz necessária.

Ainda nessa questão do valor, é de suma importância ressaltar que sua análise histórico-cultural não deve ser na busca da verdade ou não acerca do conhecimento do valor. O método genealógico se configura pela determinação do conhecimento do valor enquanto expressão:

De um excesso ou de uma indigência vital, de uma afirmação ou de uma negação da vida. Que tipo de existência tem quem diz tal tipo de coisa? – pergunta o genealogista remetendo os valores à potência daquele que instituiu os valores (MACHADO, 2002, p. 55).

Prosseguindo na fundamentação do método genealógico, temos o sentido. O termo aponta para a seguinte questão: “que vale esta ou aquela tábua de valores, esta ou aquela ‘moral’?”, devendo esta “ser colocada das mais diversas perspectivas; pois ‘vale para quê?’” (NIETZSCHE, 1998, Nota na p. 46). Este “para quê” entende-se como sendo a finalidade pretendida por alguém ao valorar o valor de dada maneira, marcada pela flecha que determina o sentido, o vetor que dá direção ao valor – e aqui encontramos a resposta à articulação dos dois conceitos. Em síntese, temos que “o fundamental da genealogia é avaliar que conjunto de forças produz certo tipo de valor e qual direção este valor imprime à vida” (ANDRADE, 1999, p. 77).

Desse modo, a caracterização dessa pesquisa se dá como sendo uma pesquisa bibliográfica através do método genealógico, fundamentado na análise da interpretação do sentido e do valor de ócio. Sendo essa interpretação algo construída histórico-culturalmente, temos uma utilização de um método filosófico num cenário moldado socialmente – e dessa inter-relação entre método e cenário é

que teremos base de discussão para o problema proposto nesse estudo. Acerca da história, cabe ressaltar que:

O genealogista necessita da história para conjurar a quimera da origem, um pouco como o bom filósofo necessita do médico para conjurar a sombra da alma. É preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas, que dão conta dos atavismos e das hereditariedades; da mesma forma que é preciso saber diagnosticar as doenças do corpo, os estados de fraqueza e de energia, suas rachaduras e suas resistências para avaliar o que é um discurso filosófico. A história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como síncope, é o próprio corpo do devir. (FOUCAULT, 1979, p. 19).

Os instrumentos metodológicos que serão utilizados na construção dessa pesquisa bibliográfica é a revisão de literatura e o estudo de imagens de obras de arte em forma de pintura.

A revisão de literatura encontra justificativa na sua escolha como instrumento, pois:

Fazer a revisão de literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com a questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 112).

Já o estudo de imagens de obras de arte em forma de pintura ocorrerá através de um único critério: a busca de imagens que possam ilustrar e ajudar na compreensão das interpretações e articulações conceituais expostas durante esse estudo. Aqui pode parecer saltar aos olhos de alguns uma “despreocupação com o método”, tendo-se em vista a utilização de um critério subjetivo na pesquisa. Porém, aqui o sentido – sim, aqui já uma primeira análise utilizando-se o conceito anteriormente exposto – da utilização de um critério subjetivo na pesquisa se faz em conformidade com toda a proposta da mesma – digo: uma proposta à luz das interpretações, subjetivas por excelência – e encontra seu sentido “existindo uma ciência em que a razão não pode reinar universalmente, nem a desrazão pode ver-

se excluída. Esse traço da ciência pede uma epistemologia anárquica” (FEYERABEND, 1977, p. 447). E o que vem a ser epistemologia anárquica?

O centro da argumentação dele está justamente fundamentado [...] na idéia de que ainda há muito para se conhecer no mundo, por isso não há uma só regra que deva sempre ser obedecida e que tenha sido sempre obedecida na história da ciência. Contra uma metodologia dogmática, Feyerabend propõe uma aproximação metodologicamente pluralista. Ou seja, algo de novo pode sempre suscitar uma nova forma de ser conhecido e, para isso, necessitar de uma nova metodologia. Se a ciência tem como pretensão conhecer o mundo ela deve, então estar abertas a novas metodologias. Estar aberto a novas metodologias significa não descartar a priori algo que está em discordância com o que é comumente aceito. É isto que a ciência, de uma maneira ou de outra, tem feito e é isto que está na base do famoso lema “Tudo Vale” (LEAL-TOLEDO, 2005, p. 2).

Por fim, temos que a epistemologia anárquica – essa posição perante a ciência - constitui-se numa maneira libertária de agir. “Essa maneira liberal de agir [...] é algo razoável e absolutamente necessário para que se desenvolva o conhecimento” (FEYERABEND, 1977, p. 30).

Com relação aos passos e estratégias da pesquisa, busca-se delimita-los face aos objetivos específicos propostos, mostrando como se pretende atingir esses alvos.

O primeiro objetivo específico proposto nesta pesquisa é: “delimitar o sentido e o valor do conceito de ócio na contemporaneidade”. Para tanto, pretende-se fazer uma análise histórico-cultural – histórico na medida em que se procura identificar a gênese do sentido e valor de ócio na sociedade e mostrar suas mudanças de sentidos e transvalorações ao longo do tempo; e cultural na medida em que se buscam as diferenças do sentido e valor de ócio comparando-se algumas civilizações que existiram ao longo da história da humanidade -, sempre tendo o valor Vida como critério último de julgamento, como medida. Com as informações encontradas através dessa análise, busca-se então apontar para o sentido e valor do ócio na contemporaneidade: eis então a “Genealogia do Ócio”.

O segundo objetivo específico proposto é: “articular o conceito de Educação e Educação Física pelo e para o ócio em seus sentidos e valores”. O modo para alcançar esse alvo é, primeiramente, apontar os sentidos e valores da Educação na sociedade contemporânea, justificando sua existência e ressaltando sua importância nesse cenário. A seguir, será feito um esboço desse novo formato de Educação – e especificamente, de Educação Física – pelo e para o ócio. Trata-se somente de um esboço, pois a criação de algo desse gênero e magnitude requer, no mínimo, mais tempo para amadurecimento – visto que a Educação é macroestrutura que pode alterar todo o sentido de uma civilização.

O terceiro objetivo específico proposto é: “considerar a formação do Super-Homem nietzscheano e sua importância para a Educação Física”. Nesta etapa, tentar-se-á estabelecer o sentido e o valor que o Super-Homem adquire dentro do âmbito específico da Educação Física pelo e para o ócio. Aqui o Super-Homem encontrará uma resposta de como ele pode ser formado através do modelo alternativo de Educação Física proposto nesta pesquisa. Esse objetivo será contemplado no mesmo capítulo em que fala-se sobre a educação.

O quarto objetivo específico proposto é: “caracterizar o Super-Homem nietzscheano, incluindo seus sentidos e valores”. Trata-se de uma interpretação da obra de Nietzsche – e aqui não apenas do conceito de “super-homem”, mas também de outros conceitos que se inter-relacionam com este -, de modo a apontar as características principais desse Super-Homem. Num segundo momento, serão invocadas as obras de estudiosos do filósofo alemão que apontam para interpretações próprias acerca dos conceitos do mesmo, importando aqui o estabelecimento de um diálogo com esses estudiosos – dentro da interpretação proposta nesta pesquisa. A análise dos sentidos e valores do Super-Homem se dará

justamente nesse âmbito, quer seja, o âmbito das interpretações dos estudiosos de Nietzsche – em outros termos: quais sentidos e valores o Super-Homem encontra nas interpretações desses estudiosos?

Finalmente, o quinto objetivo específico proposto é: “analisar imagens à luz do referencial teórico explicitando contradições, similaridades e complementaridades”. O modo pelo qual se tentará alcançar esse alvo é através de um critério subjetivo de escolha das imagens, fundamentado na Epistemologia Anárquica de Feyerabend, como explicitado em detalhes anteriormente - ainda neste capítulo.

Traçados os passos e estratégias que esta pesquisa seguirá, faz-se importante agora – para uma metodologia completa – explicitar o tipo de referencial que será utilizado e o local de busca desse referencial.

Pois bem, o tipo de referencial que será utilizado consiste em livros, dicionários, artigos, periódicos, revistas e bancos de dados informatizados. Acerca destes últimos, serão, especificamente, os encontrados por meio de busca na Internet. Mas como usá-los?

Pesquisa-se neles com a ajuda de palavras-chave – também chamadas de descritores – que são escolhidas visando a cobrir o campo de pesquisa desejado. Essas palavras-chave podem ser as da língua corrente; fala-se então de vocabulário livre. Ou são palavras escolhidas previamente, cujas listas são fornecidas por longos *tesauros*³ [grifo do autor] que acompanham os bancos; também se encontram nos programas de ajuda, em forma de dicionário que se faz igualmente acompanhar dos procedimentos a serem seguidos (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 119).

No caso desta pesquisa, optamos pela utilização do “vocabulário livre”, como forma de escolha das palavras-chave que serão escolhidas para pesquisa nos bancos de dados informatizados.

³ “Lista de palavras selecionadas para analisar e classificar documentos” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 119).

Já o local de busca desse referencial será na biblioteca do Centro Universitário Positivo e na Biblioteca Pública do Paraná, bem como na já citada Internet e em acervos particulares.

3 GENEALOGIA DO ÓCIO

A genealogia do ócio: eis o objetivo desse capítulo. Como a genealogia busca explicitar interpretações múltiplas acerca de determinado valor – constituindo-se essas interpretações em forças determinantes do valor e sentido do ócio; em vontades de potência – e também explicar as circunstâncias que delimitam as razões dessas interpretações, seria um erro metodológico adotar um conceito *a priori* de ócio. A realidade acerca do tema considera transvalorações e mudanças de sentido ao longo do tempo, isto é, suas rupturas e quem foram os responsáveis por tanto. Isso dificulta o trabalho de revisão bibliográfica acerca do tema, já que não se sabe exatamente o que se procura. O que é conhecido é apenas uma noção acerca do ócio, apresentada na Introdução do presente estudo. Porém, essa noção é a noção considerada “clássica” dentro do conhecimento acerca do tema. Clássica no sentido de Calvino para obras dessa categoria: “livro que nunca terminou de expressar aquilo que tinha para dizer” (1993, p. 11-12). Esta é a noção cunhada por Aristóteles: estado em que o indivíduo está livre da necessidade de trabalhar.

Partindo-se dessa noção de ócio, faz-se necessário explicitar sob quais condições nasceram os primeiros indivíduos que estavam livres da necessidade de trabalhar na história da humanidade.

Remontemos, pois, às sociedades primitivas, observando como era a organização social na época. Segundo Morgan (citado em PONCE, 2001, p. 17), as sociedades primitivas eram organizadas dentro de “um comunismo tribal”, sendo “uma coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue”. A produção era escassa - suficiente apenas para o consumo

imediatamente -, sendo repartida entre todos da tribo. Isso acontecia pelo baixo desenvolvimento tecnológico dos instrumentos de trabalho, o que impedia o acúmulo de bens. Sendo assim, “a tribo despendia todas as horas de cada dia só para substituir o que foi consumido no dia anterior” (PONCE, 2001, p. 18). A comunidade, nesta perspectiva, era considerada escrava da natureza.

Acerca da distribuição do trabalho nessas comunidades primitivas, observa-se que:

A execução de determinadas tarefas, que apenas um membro da comunidade não podia realizar, deu lugar a um precoce começo de divisão de trabalho de acordo com *as diferenças existentes entre os sexos, mas sem o menor submetimento por parte das mulheres* [grifo do autor]. Como debaixo do mesmo teto viviam muitos membros da comunidade – e, às vezes, a tribo inteira -, a direção da economia doméstica, entregue às mulheres, não era, como acontece entre nós, um assunto de natureza privada, e sim uma *verdadeira função pública, socialmente tão necessária quanto a de fornecer alimentos, a cargo dos homens* [grifo do autor] (PONCE, 2001, p. 18).

Neste ponto cabe uma interpretação possível: a vontade de potência, ou seja, esse “querer-vir-a-ser-mais-forte” (ANDRADE, 1999, p. 81) se efetivava no embate com as forças da natureza. A “vida, a forma do ser que nos mais é conhecida, é especificamente vontade de acumular força: todos os processos da vida têm aí sua alavanca; nenhuma coisa quer conservar-se, tudo deve ser adicionado” (NIETZSCHE, [s.d.], p. 259). Dessa forma, temos que essa vontade de potência - enquanto traço natural do ser humano - o colocava diante de um confronto diário com a natureza, e não com seus semelhantes, como se observará em outros tempos da história – e com o ócio exercendo preponderante papel nesse processo. Trata-se da citada relação “dialética necessidade-liberdade” (WERNECK, 2000, p. 27), onde a necessidade de domínio sobre a natureza significava a libertação do trabalho – e a gênese do ócio, como conseqüência -, com a vontade de potência constituindo-se no impulso para a efetivação desse processo.

Desse modo, a escravidão humana perante a natureza e o explicado desejo de libertação – o ócio, enquanto consequência da vontade de potência - fez com que as comunidades primitivas fossem impulsionadas ao desenvolvimento de novas técnicas de domínio da natureza, novos instrumentos de trabalho. A primeira evolução nesse sentido foi “a domesticação dos animais e o seu emprego na agricultura, como auxiliares do homem” (PONCE, 2001, p. 24). Com isso, as comunidades primitivas, outrora nômades, passaram a poder fixar “residência” em determinados lugares, permitindo a criação da propriedade privada. É justamente na junção desses dois fatores – o escasso rendimento do trabalho humano, agora já maior por um certo domínio da técnica; e o surgimento da propriedade privada – que Ponce aponta o aparecimento das classes⁴ sociais (2001, p. 22). Mas que classes sociais eram essas?

As classes sociais que surgiram foram a dos “administradores” e dos “executores” (PONCE, 2001, p. 24). Isso se deu devido a uma já existente complexidade na organização social e consequente distribuição das tarefas.

Já dissemos que, na comunidade primitiva, uma divisão rudimentar do trabalho distribuiu precocemente as tarefas, em função de sexo e idade. Mas a diferenciação não parou por aí. A distribuição dos produtos, a administração da justiça, a direção das guerras, a supervisão dos sistemas de irrigação etc. foram exigindo, pouco a pouco, certas formas de trabalho social ligeiramente diferentes do trabalho *material propriamente dito* [grifo do autor]. Com as rudimentares técnicas da época, o trabalho material era de tal modo cansativo que o indivíduo que se dedicava ao cultivo da terra, por exemplo, não podia desempenhar, ao mesmo tempo, nenhuma das outras funções que a vida tribal exigia. Portanto, o aparecimento de um *grupo de indivíduos libertos do trabalho material* [grifo do autor] era uma consequência inevitável da ínfima produtividade da força humana de trabalho (PONCE, 2001, p. 22-23).

⁴ Bucarín define classe social como “um conjunto de indivíduos que desempenham a mesma função na produção, e que têm, na produção, idênticas relações com os indivíduos e com os meios de trabalho” (*La Théorie du Matérialisme Historique*, p. 229) In: PONCE, A. *Educação e luta de classes*. (2001, p. 22, nota # 14).

Esse “grupo de indivíduos libertos do trabalho material” consistia na classe dos “administradores” e os indivíduos que se dedicavam a esse tipo de trabalho consistiam na classe dos “executores”. A relação de poder estabelecida entre essas duas classes sociais surge quando “os ‘funcionários’ que receberam a custódia de determinados interesses sociais fizeram derivar desses interesses certa exaltação de poderes” (PONCE, 2001, p. 23). Ora, o encarregado da distribuição de gêneros alimentícios e mantimentos, por exemplo, “dispunha de alguns homens que cuidavam dos depósitos, e não é difícil imaginar de que maneira a sua relativa preeminência foi-se convertendo com o tempo numa verdadeira hegemonia” (Ibidem). Porém, essa relativa supremacia inicial da classe dos “administradores” sobre a classe dos “executores” foi, num primeiro momento, “aceita voluntariamente e, de certo modo, espontâneo” (Ibidem). Sendo assim, qualquer diferença entre as características desses indivíduos – inteligência, habilidades ou de caráter – poderia embasar uma diferença que, com o tempo, faria surgir um submetimento.

Neste ponto, faz-se necessário frisar a abertura da possibilidade que a vontade de potência - enquanto impulso para efetivação do processo de necessidade de domínio sobre a natureza à libertação do trabalho e a gênese do ócio – venha a ter novo sentido: agora a vontade de potência poderia se efetivar no submetimento de um indivíduo a outro indivíduo. Ora, se a vontade de potência é, aqui, o impulso para libertação do trabalho e gênese do ócio, então o submetimento de um indivíduo à vontade de poder de outro indivíduo poderia se dar no sentido de que o submetido trabalhasse para que o dominador tivesse ócio. Veremos então – com atenção - se esta possibilidade chega a se concretizar e, se sim, como aconteceu.

Retomando a história das comunidades primitivas e seu desenvolvimento social, temos até então um cenário de uma sociedade que estava em um processo inicial de domínio da natureza através de novas técnicas de produção e também de uma divisão do trabalho, em trabalho material – exercido pelos “executores” – e trabalho mental – exercido pelos “administradores”. Esse cenário propiciou um aumento no poder do trabalho humano, de tal modo que:

A comunidade, a partir desse momento, começou a produzir mais do que o necessário para seu próprio sustento [grifo do autor]. Apareceu um excedente de produtos, e o intercâmbio [grifo do autor] desses bens, que até então era exíguo, adquiriu tal vulto que se foram acentuando as diferenças de “fortuna”. Cada um dos produtores, aliviado um pouco do seu trabalho, passou a produzir para as suas próprias necessidades e também para fazer trocas com as tribos vizinhas (PONCE, 2001, p. 24).

Eis que surge a possibilidade do ócio, pela primeira vez na história da humanidade. Segundo Ponce, esse ócio:

Não só permitia fabricar outros instrumentos de trabalho e buscar matérias-primas, como também refletir a respeito dessas técnicas. Em outras palavras: criar os rudimentos mais grosseiros daquilo que, posteriormente, viria a se chamar ciência, cultura, ideologias (Ibidem).

Dessa forma, o valor do ócio era afirmativo da vida, já que existia como um tempo de reflexão da relação homem-mundo, isso no sentido de formular uma interpretação individual – portanto, subjetiva – dessa relação, processo esse que consiste na formulação da realidade em si. A humanidade tinha agora condições de refletir acerca de sua própria existência, de sua própria vida, podendo também criar novos valores e sentidos às coisas já existentes.

Uma das primeiras transvalorações que aconteceu, já fruto indireto do ócio – indireto pois era fruto direto dos aperfeiçoamentos acerca dos instrumentos de trabalho, mas esse aperfeiçoamento se dava no momento de ócio – foi com relação às guerras. Conforme Ponce retrata, as guerras tinham valor pois “quando uma tribo vencida outra, ela se apoderava das riquezas desta” (2001, p. 25), só que por outro lado, “matava todos seus membros, porque recebe-los no seu seio seria

catastrófico” (Ibidem), devido à falta de condições para alimentação desses virtuais novos membros. Mas, com os já citados aperfeiçoamentos nos instrumentos de trabalho e conseqüente aumento da produção, “os *prisioneiros de guerra passaram a ser desejados* [grifo do autor], e o inimigo vencido passou a ter a sua vida garantida com a condição de transformar-se em *escravo*” (Ibidem) – eis o dilema do escravo: viver “se matando” para outro, ou morrer de vez. Desse modo, o valor da guerra passa a ser outro: a obtenção de escravos para aumentar a força de trabalho da tribo vencedora da guerra, que passaria assim a desfrutar de mais momentos de ócio.

A seguir, ocorreram duas transvalorações que determinariam de forma radical a forma de organização social da humanidade: a transvaloração da “transferência das funções de trabalho” e, também, a transvaloração da “propriedade coletiva da tribo” – aqui consideradas como valores no plano social, econômico e político dessas comunidades primitivas. A primeira ocorreu porque a transferência das funções dos “administradores” dessas tribos “passou a ser hereditária” (Ibidem); a segunda porque a propriedade coletiva da tribo passou “a constituir propriedade privada das famílias que a administravam e defendiam” (Ibidem)

Voltando-se agora, pois, para aquele novo sentido que a vontade de potência poderia vir-a-ter - ao se efetivar no submetimento de um indivíduo a outro indivíduo – temos que as duas transvalorações descritas são a efetivação da hierarquia de homem sobre homem, indivíduo sobre indivíduo, classe sobre classe. Indo na esteira do entendimento da relação homem-mundo enquanto dominação daquele sobre esse, agora a relação homem-homem também se constitui face à vontade de potência de um sobre o outro. Passa a existir um novo vínculo inaugurado pela

escravidão: “o que impunha o poder do homem sobre o homem [grifo do autor]” (PONCE, 2001, p. 26).

No entanto, a possibilidade levantada anteriormente cogitava uma relação que se concretizaria no sentido de que o submetido trabalhasse para que o dominador tivesse ócio. Conforme Ponce explica:

As famílias dirigentes que organizavam a produção social e retinham em suas mãos a distribuição e a defesa, organizaram e distribuíram também, *de acordo com os seus interesses* [grifo do autor], não apenas os produtos, mas também os rituais as crenças e as técnicas que os membros da tribo deveriam receber. Libertas do trabalho material, o seu ócio não foi nem estéril, nem injusto a princípio. Com os rudimentares instrumentos da época, não seria concebível que alguém se entregasse a funções *necessárias, mas não produtivas* [grifo do autor], a menos que muitos outros trabalhassem para esse alguém (2001, p. 26).

Agora, com a existência do vínculo de escravidão entre os homens, existiam “muitos outros” que trabalhariam para “esse alguém”. Sendo assim:

Os que se libertaram do trabalho manual - os administradores - aproveitaram a vantagem conseguida para defender a sua situação, *não divulgando seus conhecimentos* [grifo do autor], para prolongar a incompetência das massas e, ao mesmo tempo, assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes (Ibidem).

Dessa forma, concluímos que a relação cogitada realmente acaba por acontecer. Os grupos dirigentes – dominadores nas relações de poder desse cenário – passaram a submeter os grupos dominados – escravos e os sem-acesso ao conhecimento -, de modo a tentar criar uma estabilidade nessa relação de poder. Como a estabilidade dos grupos dirigentes no poder significava a manutenção do ócio apenas para os indivíduos constituídos dentro desses grupos, o ócio adquire, a partir de então, o valor de signo de poder, pertencente somente às classes dominadoras.

Isso se dá, precisamente, porque é “mediante o ócio que lhes era assegurado pelo trabalho alheio, que as classes opressoras adquiriram, em relação às oprimidas, *uma consciência mais clara de si próprias* [grifo do autor]” (PONCE, 2001, p. 36). Esse processo constitui-se como o surgimento do que Marx denominou

“classe para si” (citado em PONCE, 2001, p. 36). A classe para si é aquela que possui existência econômica e psicológica, se definindo como uma classe que já adquiriu consciência de seu papel histórico, como uma classe que sabe o que deseja; diferentemente da “classe em si”, que possui existência apenas econômica, se definindo pelo papel que desempenha no processo de produção. Tal aquisição de consciência enquanto classe dominadora fez com que esta classe pudesse desenvolver melhores meios de manter-se estável em sua posição social.

Genealogicamente, o ócio, que em sua gênese possuía o valor de ser condição de reflexão acerca da existência e da própria vida, podendo também ser momento de criação de novos valores e sentidos às coisas já existentes, adquire nesse instante outro valor. O valor vigente agora coloca o ócio como signo de poder de uma classe dominadora. Isso acontece conforme Oliveira explica, embasado na análise de Veblen:

O estandarte qualificado para destacar e assinalar, à vista de todos, o distanciamento das *classes superiores* [grifo do autor] em relação às atividades produtivas é justamente o lazer, definido por Veblen⁵ ‘simplesmente como tempo gasto em atividade não-produtiva’. (2002, p. 100).

Tudo bem que a análise de Veblen é uma “crítica aguda da sociedade norte-americana do século XIX” (OLIVEIRA, 2002, p. 101), parecendo – inicialmente - não possuir aplicação direta em nossa genealogia. No entanto, o que interessa aqui é justamente a conceituação de lazer proposta por ele, que é exatamente a noção de ócio considerada nessa genealogia. Desse modo, o que afirma Oliveira acerca da obra de Veblen pode ser considerado aqui como legítimo, já que vai ao encontro da valorização de ócio enquanto signo de poder. A única diferença é o momento histórico que a análise de Veblen considera, porém – ressalta-se -, a interpretação é a mesma.

Faz-se interessante notar também que, a transvalorização do ócio nesse cenário acontece conforme os interesses já da classe que possuía mais acesso aos momentos de ócio: a classe dos “administradores”. Não obstante, essa classe, após ter legitimado o ócio enquanto poder para si, transformando-a numa classe dominante, adquiriu – conforme explicado anteriormente – a consciência de classe para si. Isso se dá precisamente no momento em que essa classe cria um ardiloso mecanismo de manutenção do ócio/poder somente em suas próprias mãos: a educação. Como vemos, a relação de ócio e educação é muito mais profunda e elevada – ao mesmo tempo – do que pode parecer numa olhadela pouco comprometida. Porém, este é tema do próximo capítulo e não cabe aqui uma exploração do mesmo.

Retomemos, pois, a análise do cenário histórico-social. A partir do século V a.C., “as exigências de um comércio cada vez mais florescente impuseram duas inovações de enorme importância: a cunhagem de moedas [...] e o aperfeiçoamento dos aparelhos de navegação” (PONCE, 2001, p. 38). Esses dois adventos tiveram importância no sentido de que facilitaram as relações de comércio dentre as civilizações da época. Bem localizada geograficamente nesse cenário – lembremos: a Grécia é banhada pelo mar Mediterrâneo, o que facilita o acesso para os aparelhos de navegação -, a civilização grega obteve grandes vantagens comerciais, propiciando o enriquecimento das classes dominantes.

Esse processo de enriquecimento foi acelerado com o dinheiro emprestado sob hipotecas, em que “o nobre – que já era dono de muitas terras – ia-se assenhoreando das terras alheias” (Ibidem). No campo político, o antigo chefe eleito por todos, presente nas comunidades primitivas, sai de cena: surge o “*arconte, eleito*

⁵ VEBLEN, T. *A teoria da classe ociosa*. São Paulo: Pioneira, 1965 (p. 54).

unicamente pela nobreza [grifo do autor]" (Ibidem). Agora também com influência política, a classe dominante economicamente efetiva seu poder também nas leis. A lei que dava ampla proteção ao credor sobre o devedor, gerou um outro processo de escravidão: através do pagamento das dívidas em forma de escravos. "As dívidas se uniam à guerra para aumentar o número de escravos [grifo do autor]" (PONCE, 2001, p. 39). Existiam agora duas formas para a classe dominante amealhar escravos e aumentar sua produção, já que o primeiro influía diretamente no segundo: uma através das guerras externas, com outras civilizações; outra através das guerras internas, entre credores e devedores.

"Possuidor de terras, proprietário de escravos e guerreiro: eis aí o homem das classes dominantes" (Ibidem). Mas qual era o valor desse homem na sociedade grega? E, mais importante, qual valor ele atribuiu ao ócio?

Para observação do valor desse homem na sociedade grega, invoco a ótica de Aristóteles sobre o caso. Para ele, "a essência do homem residia na capacidade de ser cidadão" (Ibidem). Porém, a cidadania era exercida somente pelas classes dirigentes – sendo esse exercício cidadão o constituidor da política. Dessa forma, a política era constituída num campo de domínio total do homem das classes dirigentes, ao ponto de Aristóteles cunhar: "só é homem o homem das classes dirigentes". Além do status de cidadão, esse homem era também considerado o "nobre". Aristóteles define a nobreza como pessoas que possuem "a virtude e a riqueza de seus antepassados". Acerca da riqueza, basta explicitar que o homem em questão era um possuidor de terras e escravos.

Já acerca da virtude, encontramos em Aristóteles a expressão *aretê*. Em interpretação de Davidson *aretê* "sempre implicou aquelas qualidades que capacitam um homem para governar" ([s.d.], p. 61). As ações virtuosas, por sua vez,

“devem ser necessariamente aprazíveis em si mesmas. Mas elas são, também, boas e nobres” (ARISTÓTELES, 2006, p. 30) – ou seja, a prática da virtude é a característica do homem bom. Porém, aqui temos o contraponto de Nietzsche em sua obra “Genealogia da Moral”:

Foram os ‘bons’ mesmos, isto é, nobres, poderosos, superiores em posição e pensamento, que sentiram e estabeleceram a si e a seus atos como bons, ou seja, de primeira ordem, em oposição a tudo que era baixo, de pensamento baixo, e vulgar e plebeu. (1998, p. 19)

Porém, independentemente da origem do “bom” em seu plano moral – seja como prática da virtude ou como vontade de potência dos nobres -, o que nos interessa é que tanto Aristóteles como Nietzsche concordam que o “bom” era o homem das classes dirigentes, os nobres. Eis, em síntese, o valor desse homem na sociedade grega: nobre, cidadão, virtuoso, bom e rico.

Agora, observemos qual valor esse homem atribuiu ao ócio. Conforme Davidson, a classe abonada “considerou que não tinha outros deveres a não ser o de governar as outras classes e o de cultivar a virtude” ([s.d.], p. 61). Essa virtude sofreu uma importante transvaloração “quando a sociedade foi complicando a sua estrutura e o trabalho dos escravos assegurou às classes dirigentes um bem-estar cada vez mais acentuado” (PONCE, 2001, p. 48). A virtude passou do “ideal guerreiro e brutal dos espartanos” (Ibidem) para um desvinculamento total do trabalho produtivo. As classes dirigentes passam a “considerar as atividades alheias à vida prática e às necessidades básicas, *como as verdadeiramente características das classes superiores* [grifo do autor].” (Ibidem). Estava consagrado, assim, o *diagogos*: “tempo dedicado a essas ocupações” (Ibidem) das classes superiores. E é aqui que pode-se observar o nascimento do valor de ócio entre os helenos, pois *diagogos* “significa algo como ‘ócio elegante’, ‘jogo nobre’, ‘repouso distinto”

(Ibidem), e era consagrado ao cultivo e aprimoramento das virtudes/qualidades morais.

Porém, só os nomes citados por Ponce para esse ócio transvalorado não parece ressaltar todo o sentido que ele possui. Isso porque, para Aristóteles, o ócio adquire um sentido especial - por ser uma atividade contemplativa. Em sua já citada obra “Ética a Nicômaco”, encontramos esse sentido especial:

Se a felicidade consiste na atividade conforme à virtude, será razoável que ela seja também uma atividade em consonância com a mais alta virtude, e essa será a virtude do que existe de melhor em nós. E isso que existe de melhor em nós [...], sua atividade conforme à virtude que lhe é própria, então, será a perfeita felicidade. Já dissemos antes que essa atividade é contemplativa (2006, p. 228).

Oras, temos então que o ócio possui o sentido da virtude e, em última instância, da felicidade - daí sua enorme importância na filosofia aristotélica. Dessa forma, somente os homens das classes dirigentes é que poderiam obter a felicidade: uma felicidade permitida somente aos cidadãos. A afirmação de que “tinham razão Platão e Aristóteles: *uma sociedade fundada no trabalho escravo não podia assegurar cultura para todos* [grifo do autor]” (PONCE, 2001, p. 59), bem que poderia ter a palavra “cultura” substituída por “felicidade”.

Visto o caso grego, vejamos agora o caso romano. Trata-se de um caso que merece ser nesse estudo contemplado devido ao poder e à força que acumulou, enquanto civilização, nesse período histórico. Aníbal Ponce abre seu capítulo acerca de Roma (2001, p. 61), mostrando que a origem do fortalecimento romano se dá através da ascensão política da classe dos *plebeus* – pequenos proprietários livres – , outrora excluídos dos postos dirigentes. Isso se dá precisamente em 287 a.C., quando, mediante “as reivindicações incessantes dos plebeus” (Ibidem), os *patrícios* – classe formada pelos grandes proprietários -, cedem a igualdade política. É interessante notar que os plebeus, pelo fato de serem homens livres, já desfrutavam

de algum ócio - o que pode ter propiciado uma aquisição de consciência de “classe para si”⁶, tendo essa condição permitido que os plebeus se fortalecessem enquanto classe.

Isso nos permite uma interpretação que, no mínimo, pode aproximar a vontade de potência à luta de classes: no episódio citado, os plebeus se fortaleceram através de uma união teleológica de diversos indivíduos – todos em torno do fim de adquirir a igualdade política, ou seja, acesso aos cargos dirigentes -, o que os fortaleceu enquanto classe e permitiu conquistar uma vitória em potência sobre a classe dos patrícios. Tal potência demonstrou-se através de reivindicações públicas - às quais os patrícios se viram obrigados a ceder. Aqui se pode interpretar como um outro plano da vontade de potência: na luta constante de interesses entre os indivíduos – relação homem-homem -, existe também uma luta que é constituída através da união das classes, dos parecidos economicamente - a vontade de potência coletiva. Talvez, como sintoma dessa reflexão, Nietzsche sacuda no seu caixão. Porém, mais que sua crítica ao ideal comunista, salta os olhos a chave que o próprio nos revela no prólogo de seu Zarathustra: a criação de valores. Porém, esse é assunto para aprofundamento em outra obra.

Voltando-se para o aspecto histórico de Roma, plebeus e patrícios, juntos numa nova nobreza, fortalecem a civilização romana, culminando na vitória sobre Cartago. Tal vitória alça Roma a uma nova condição econômica e política, já que “se inundou de escravos e de ouro” (Ibidem) e foi inaugurada a República em Roma.

Nessa fase da história, em torno do século II a.C., a posse da terra, além de garantir o acesso aos cargos dirigentes,

Assegurava os melhores postos no exército. (...) As legiões não se compunham de soldados profissionais e sim de grandes e pequenos proprietários, que abandonavam temporariamente as suas propriedades

⁶ Conforme conceito exposto no início da p. 31 do presente estudo.

para se dedicar às lides guerreiras e, comumente, obter mais riqueza em terras e escravos (PONCE, 2001, p. 62).

O que ocorre é uma expansão territorial gradual de Roma, através dos esforços e força em combate de seus nobres. Tal força de combate provinha justamente das melhores condições econômicas que os poderosos membros da nobreza possuíam – “os custosos cavalos e as armas pesadas eram privativos dos poderosos” (Ibidem). Essa lógica levou a um aumento considerável na desigualdade de condições econômicas e alterou profundamente a proporção entre homens livres e escravos: enquanto que em “meados do século V a.C. só existia um escravo para cada dezesseis homens livres, depois da Segunda Guerra Púnica o número de escravos era o dobro do de homens livres” (PONCE, 2001, p. 63). Esse cenário acarretou numa relação de maior distanciamento na relação entre amo e escravo.

Vivendo longe de suas terras, o romano nobre já não era um colaborador dos seus escravos, que estavam debaixo das ordens de um intendente. (...) Apareceu, então, o desprezo pelo trabalho como uma ocupação própria de escravos, de modo que em Roma também vamos encontrar, sem grandes variações, o mesmo antagonismo entre ‘trabalho’ e ‘ócio’, que assinalamos anteriormente na Grécia (PONCE, 2001, p. 64).

Porém, encontramos em Sêneca uma ruptura no valor de ócio grego, transvalorando o ócio em Roma. É certo que, a criação de um exército permanente por Augusto, já à época do Império, permitiu que os latifundiários se libertassem de mais essa função – a de defender suas terras. Dessa forma, “o romano rico, aliviado dessa carga, viu que lhe sobrava tempo para outras coisas.” (PONCE, 2001, p. 71). No entanto, não é menos notável que esse tempo seria consagrado por Sêneca, em seu *De Otio*, à vida retirada, ao afastamento.

O filósofo romano argumenta que “as duas seitas mais importantes, a dos Epicuristas e a dos Estóicos, discordam entre elas sobre esse assunto – o ócio -,

embora ambas, por via diversa, concordem em afastamento⁷ ([s.d.], p. 95). Tal argumentação baseia-se numa lógica explicitada por meio dos fundadores das duas escolas filosóficas citadas: Epicuro – fundador do “Jardim” por volta de 307/306 a.C. – e Zenão de Cítio – fundador da “Estoá” em 301 a.C. – ambas em Atenas (REALE & ANTISERI, 2002, p. 237 e p. 252). Conforme Sêneca:

Epicuro diz: “O sábio não terá acesso a negócio público a não ser que compelido por alguma circunstância”.

Zenão fala: “Assuma responsabilidade pública, a não ser que haja algum empecilho”.

Assim, um decreta, por princípio, o afastamento para o descanso, o outro postula para tanto uma causa, mas o termo “causa”, aqui, tem sentido largo ([s.d.], p. 95).

Dessa forma, temos que tanto os epicuristas como os estóicos valorizam o ócio enquanto vida retirada/afastamento: uma vida longe do agir político. O primeiro justifica o afastamento da atividade política *a priori*, seguindo o raciocínio de que:

A felicidade é falta de dor e perturbação e, para atingir essa felicidade e essa paz, o homem só precisa de si mesmo, não lhe servindo absolutamente a cidade, as instituições, a nobreza, as riquezas, todas as coisas e nem mesmo os deuses: o homem é perfeitamente “autárquico” (REALE & ANTISERI, 2002, p. 238 e 239, adaptado).

Já o raciocínio que segue o segundo é interpretado por Sêneca conforme o momento em que este viveu. Na conclusão do *De Otio*, ele pergunta: “De qual República deve aproximar-se o sábio?” ([s.d.], p. 106), encontrando a seguinte resposta, após análise de Atenas - que condenou Sócrates e que Aristóteles teve que fugir para não encontrar o mesmo fim – e de Cartago – onde a revolta é permanente e a liberdade hostiliza os melhores: “Se eu decidisse percorrer uma por uma das Repúblicas atuais, não encontraria nenhuma apta para tolerar o sábio ou uma que o sábio poderia tolerar” (Ibidem). Sendo assim, o estado corrompido da República na interpretação de Sêneca é o “empecilho” – ao que se refere Zenão - que impede o sábio de assumir responsabilidade pública.

⁷ O termo “afastamento” é tradução do termo “*otium*”, conforme nota do tradutor Luiz Feracine na edição da obra estudada.

Mas, precisamente, onde se dá a transvaloração do ócio grego proposta por Sêneca?

A resposta a tal pergunta é o desatamento de um nó conceitual. Na Grécia, já foi dito: o ócio possuía o valor de ser o “ócio elegante”, o “jogo nobre”, o “repouso distinto” – enfim, o *diagogos*. Ele consistia no tempo livre que dignificava a existência humana, sendo somente possível aos nobres e se consistindo nos deveres destes: o de governar as outras classes e o de cultivar a virtude⁸. Em Aristóteles, essas atividades encontram-se todas interligadas: o nobre, o cidadão, o virtuoso, o homem das classes dirigentes, o bom e o rico eram facetas de uma só figura. De modo a explicitar melhor essa interligação e, dada a importância da questão, é melhor invocar trecho escrito pelo próprio:

Introduzindo nas ações uma distinção análoga à feita para as partes da alma, podemos dizer que são preferíveis aquelas que derivam da melhor parte da alma, pelo menos para quem saiba comparar todas ou ao menos duas das partes da alma, porque todos acharão melhor o que tende ao fim mais elevado. E todo gênero de vida pode também ser dividido em dois, conforme tenda para as ocupações e o trabalho ou para a liberdade de qualquer compromisso, para a guerra ou para a paz: correspondentemente com essas duas distinções, as ações são necessárias e úteis ou são belas. Ao escolher esses ideais de vida, é preciso seguir as mesmas preferências que valem para as partes da alma e para as ações que dela derivam, isso é, *é preciso escolher a guerra tendo por objetivo a paz, o trabalho tendo por objetivo a libertação em relação a ele, as coisas necessárias e úteis para poder alcançar as coisas belas* [grifo do autor]. O legislador deve ter em conta todos esses elementos que analisamos, as partes da alma e as ações que a caracterizam, visando sempre às melhores e tais que possam tornar-se fins e não sejam somente meios. Esse critério deve guiar o legislador na sua atitude diante das várias concepções de vida e dos vários tipos de ação: deve-se poder atender ao trabalho, travar a guerra e fazer as coisas necessárias e úteis, mas *deve-se mais ainda poder praticar o livre repouso, viver em paz e fazer as coisas belas (isto é, contemplar)* [grifo do autor] (In: REALE & ANTISERI, 2002, p. 210 e 211).

Nesse trecho fica claro que o fim último do legislador/nobre/cidadão é a vida contemplativa, no entanto, pelo fato dele ser legislador e, principalmente no fato de que a “lei ateniense não permitia que um cidadão permanecesse neutro, e punia com perda de cidadania aqueles que não quisessem tomar partido em disputas

⁸ Conforme encontramos no já citado Davidson, na p. 32 da presente pesquisa.

faccionárias” (ARENDDT, 2001, p. 23), seu ócio significava também um preparo do *aretê*, que, conforme vimos em Davidson “sempre implicou aquelas qualidades que capacitam um homem para governar”⁹. Como se vê, o ócio grego possui o valor de ser contemplação e ação política simultaneamente e, para não haver dúvidas quanto a isto: “mas elogiar a inação mais que a ação não é certo, pois felicidade é ação, e além disto as ações dos homens justos e moderados trazem com elas a realização de muitas coisas nobilitantes” (ARISTÓTELES, [s.d.], p. 1325b). No entanto, é na interpretação da citada lei ateniense que se encontra o nó conceitual: trata-se da interpretação proposta pela própria Hannah Arendt.

Para ela, “essa vida política comum era cheia de preocupações” (2001, p. 23), justamente pela lei colocar o cidadão sob obrigação/dever de exercer sua atividade política. Mas oras, segundo Aristóteles ele era preparado para isto: através de suas virtudes cultivadas mediante o ócio! E aí, quando Hannah Arendt diz que “a palavra grega *skhole*, como a latina *otium*, significa basicamente isenção de atividade política e não simplesmente lazer” (Ibidem), ela pode ter se enganado. É certo que as traduções das obras de Aristóteles são controversas, porém, podemos afirmar no mínimo que a interpretação da autora alemã não é absoluta, cabendo também a interpretação proposta nesse estudo.

E é com base nessa interpretação que se obtém resposta ao caso da transvaloração do ócio proposta por Sêneca: a partir dele o ócio passa a ser somente vida contemplativa, apartada da ação política. O ponto de cisão é, como já dito, o fato de que não existia, no julgamento de Sêneca, República digna de ser governada.

⁹ Citado na página 31 do presente estudo.

O citado afastamento da ação política é denominado *apolitia* por Arendt (Ibidem). Isso origina uma pretensão dos cristãos – já florescentes aos montes em todo o Império Romano – “de serem livres de envolvimento em assuntos mundanos, livres de todas as coisas terrenas” (Ibidem). Tal pretensão foi captada por Plotino – já em torno da metade do século III d.C. – e sua escola em Roma significava um novo alinhamento filosófico que florescia: o neoplatonismo, responsável em grande parte por uma primeira aproximação do valor e sentido do ócio ao ideal ascético. Mas como ele fez isso?

Plotino não se refere ao ócio explicitamente, porém, como o ócio possuía o valor de ser vida retirada/afastada, isso pressupõe um valor contemplativo tão somente. E é aqui que entra a interpretação de Plotino: a contemplação criadora. A proposta é que a contemplação e a criação sejam entendidas como a mesma coisa: “a criação se nos mostrou claramente como ‘contemplação’: com efeito, ela é produto de contemplação, de uma contemplação que permanece pura contemplação e nada mais faz do que criar porque é ‘contemplação’” (In: REALE & ANTISERI, 2002, p. 350). Mas essa criação é algo metafísico: trata-se da criação do Uno por ele mesmo e da criação do outro pelo Uno, num movimento denominado de “processão”. “Em termos lógicos, diríamos que, para Plotino, Deus não cria livremente o outro de si, mas se autocria a si mesmo, e que se trata de um ‘si’ que se autocria livremente como potência infinita, que necessariamente se expande, produzindo o outro de si” (REALE & ANTISERI, 2002, p. 343). Ora, aqui Plotino consagra o ócio como momento de contemplação do Uno e, como nesse caso a contemplação é também criação do Uno, eis que surge a possibilidade de “retorno ao Uno”. Esse “retorno ao Uno” se dá através do êxtase, que “é simplificação, que é

eliminação de alteridade, separação de tudo o que é terreno, precisamente ‘contemplação’” (REALE & ANTISERI, 2002, p. 350).

Sendo assim, o ócio passa a ter valor enquanto “vida dos deuses e dos homens divinos e bem-aventurados: separação do resto das coisas daqui de baixo, vida a que não apraz mais coisa terrena, fuga de só para Só” (In: REALE & ANTISERI, 2002, p. 350). Seu sentido? O retorno ao Uno através do êxtase/contemplação. Eis aqui uma primeira versão do ócio que é negação da vida: o ócio ascético, impregnado da tal “metafísica decadente” da qual Nietzsche foi o denunciador.

Nesse momento, a vontade de poder - conforme Andrade, esse “querer-vir-a-ser-mais-forte”¹⁰ sempre – que afirma a vida e andava lado a lado ao ócio até então, é substituída pelo que o filósofo alemão chama de “vontade do nada”. Trata-se precisamente do “nada divinizado em Deus [o Uno de Plotino], a vontade do nada santificada!” (NIETZSCHE, 2007, p. 52). Tudo bem que aqui o “Deus” referido pelo filósofo alemão ainda não é o “Uno” de Plotino, visto que o primeiro refere-se ao Deus cristão e que Plotino não faz menção clara a esse ente em sua obra. Porém, a interpretação é cabível porque o conceito de “vontade de nada” é uma alusão ao ideal ascético enquanto representação de uma metafísica que para Nietzsche é o nada, independentemente do ente dessa metafísica manifestar-se como o “Deus cristão” ou o “Uno de Plotino”.

Voltando-nos ao cenário histórico-cultural dessa época, deparamo-nos com uma reestruturação nos modos de produção. A sociedade fundada no trabalho escravo, que outrora garantiu a grandeza do mundo antigo, perdia espaço e estava desmoronando.

¹⁰ Conforme citado na página 23 do presente estudo.

A miséria foi crescendo de tal forma, que a exploração dos domínios enormes – *latifúndia* [grifo do autor] – por verdadeiros exércitos de escravos já não produzia rendas compensadoras [de tal forma que] o escravo passou a produzir menos do que custava a sua manutenção, e a partir desse momento ele desapareceu como um *sistema de exploração em grande escala* [grifo do autor] (PONCE, 2001, p. 81).

O que surgiu no lugar desse modo de produção foi um modelo assentado na exploração de propriedades de terra menores, “confiadas a colonos livres que pagavam ao amo uma renda fixa anual. Esses colonos, apesar de não serem propriamente escravos, também não eram homens totalmente livres” (PONCE, 2001, p. 82).

Já com a queda do mundo antigo, a presença dos colonos foi o primeiro sinal do “novo regime econômico que começava a se estabelecer, fundado não mais sobre o trabalho do escravo e do colono, mas sobre o do *servo* e do *vilão* [grifos do autor]” (Ibidem). O servo possuía o status de objeto. Apesar de as coisas não terem mudado muito para ele – era o escravo do mundo antigo -, “o senhor lhe assegurava uma existência miserável, mas segura; ele não precisava pensar no seu sustento, nem se incomodar com a concorrência do trabalho alheio” (Ibidem). Os vilões, por sua vez, eram os colonos do mundo romano: eram livres. “Quando queriam viver do fruto do seu trabalho, procuravam alguém que tivesse terras para explorar e lhe propunham o cultivo de um lote, em troca de alguma compensação” (Ibidem). Tratava-se do acordo jurídico da *súplica/precária-concessão/prestaria*. Como visto, os vilões eram de certo modo mais livres: conforme argumenta Ponce (2001, p. 83), “*ele reconhecia uma autoridade que ele próprio havia querido reconhecer* [grifo do autor]”, ao contrário do servo, que era objeto de comércio entre os senhores feudais.

É necessário lembrar, no entanto, que essa divisão da sociedade entre servos e vilões de um lado e senhores feudais do outro não é ponto pacífico entre os

historiadores. Engels¹¹, por exemplo, reunia os primeiros numa classe única chamada de *campesinos*, sob argumento de que na prática o vilão se assemelhava bastante ao servo.

E é nesse cenário social, nesse momento histórico, que o citado ócio ascético, criado por Plotino, passa a ser instrumento de força e poder da Igreja Católica. Seu interesse social? A manutenção do *status quo*. Conforme Ponce:

Enquanto o escravo e o *servo* [grifo do autor] sofriam sob os seus senhores, o cristianismo¹² proclamava que eles eram iguais diante de Deus. Descoberta maravilhosa que respeitava o *status quo* [grifo do autor] terreno, enquanto não chegava o momento de alterá-lo, mas no céu... (2001, p. 85).

Essa manutenção do *status quo* constituía-se interessante para a Igreja porque, nesse cenário, os monastérios adquiriram supremacia econômica, hegemonia social e também pedagógica. Isso se deu precisamente pois eles “*foram, durante toda a Idade Média, poderosas instituições bancárias de crédito rural* [grifo do autor]” (PONCE, 2001, p. 87). Ora, numa época em que o trabalho da terra consistia na base do regime feudal, em poucos séculos a Igreja Católica “*passou a controlar quase toda a economia feudal* [grifo do autor]” (PONCE, 2001, p. 86). Eis que, dotada de tamanha força e poder, a Igreja Católica passou a disseminar seus valores cristãos:

O apóstolo Paulo procurou universalizar o cristianismo unindo gregos e romanos, e aos ‘Pais da Igreja’, tais como São Gregório e Santo Agostinho, coube a necessidade de fixar um corpo de doutrinas, dogmas, culto e disciplina da nova religião cristã, obtendo grande êxito nesse empreendimento (WERNECK, 2000, p. 30).

Mas qual era o valor e o sentido que tal instituição fortaleceu no ócio? E mais: quais eram os indivíduos que, à época, desfrutavam dessa condição?

¹¹ In: PONCE, A. *Educação e luta de classes*. (2001, p. 83, nota # 6).

¹² O uso do termo “cristianismo” na sentença foi apenas para preservar a citação no original. Porém, é sabido, conforme Nietzsche, que “a própria palavra ‘cristianismo’ é já um equívoco – no fundo só existiu um cristão, e esse morreu na cruz” (*O Anticristo*, # 39). Sendo assim, na sentença em questão, seria mais apropriado o termo “Igreja”.

Pois bem, as respostas aos dois questionamentos são, em verdade, uma análise da relação trabalho-ócio da época. Começemos pelo trabalho: exercido pelos servos e vilões no âmbito da *economia do senhor feudal* e “pelos escravos, servos e conversos” (PONCE, 2001, p. 89) na *economia monástica*, era, em ambos os casos, “revestido da dimensão religiosa” (WERNECK, 2000, p. 34).

O trabalho manteve a conotação de algo penoso, um verdadeiro castigo para o ser humano. A origem etimológica dessa palavra (do termo latino *tripalium*) expressa a idéia de padecimento e cativo, sentido que pode ser encontrado no Antigo Testamento, onde o trabalho é associado a sacrifício, por representar uma punição de Deus ao pecado original. Assim está escrito no livro do Gênesis, em seu terceiro capítulo, versículo 19: ‘No suor do teu rosto comerás o teu pão, até que te tornes à terra’ (Ibidem).

Já o ócio era desfrutado somente pelos monges, constituintes do clero. Explica-se: os senhores feudais – outra classe que se poderia pressupor o ócio, pois era considerada a nobreza da época -, apesar de libertos do trabalho de lavrar a terra, ocupavam-se com as guerras, saques e torneios. Conforme explica Ponce:

É verdade que o nobre, além de ser um guerreiro, era dono de uma grande extensão territorial, povoada de servos, e a administração desse domínio certamente haveria de forçá-lo a preocupar-se com as funções de governador e com as de juiz. Mas seria ignorar a própria essência do feudalismo se pudéssemos supor, por um momento que fosse, que o cavaleiro seria capaz de se preocupar com essas coisas. [...] *O nobre apenas cuidava da arte militar, porque a guerra era a sua profissão* [grifo do autor] (2001, p. 92).

Porém, além dessas ocupações guerreiras, os senhores feudais também organizavam festas, jogos, espetáculos, danças, serões e comemorações de diferentes naturezas. Essas atividades constituíam-se – eram elas próprias - o âmbito do lazer, porém, “deveriam ser cuidadosamente controladas, pois eram considerados perniciosos aos homens, dando-lhes chance de se entregar ao vício e às armadilhas do pecado” (WERNECK, 2000, p. 36). Como exemplo disso, encontra-se na obra “As Confissões”, de Santo Agostinho que:

O amor manifestado, em sua infância, pelos jogos e pelas brincadeiras realizadas com outras crianças; pelo gosto de ver espetáculos frívolos e pelo desejo inquieto de imitar os protagonistas desses divertimentos o instigavam a cometer uma grave transgressão: mentir para seus criados, mestres e pais. *Ao invés de se entregar ao prazer dessas coisas mundanas*

[grifo meu], salienta que deveria se dedicar a atos mais nobres, tais como o aprendizado das letras e a elevação de sua alma a Deus (WERNECK, 2000, p. 33).

E eis que temos o ócio ascético novamente! Os monges, “dedicados ao culto e ao estudo” (PONCE, 2001, p. 89), eram os únicos que possuíam o acesso ao ócio, pois esse era o ócio ascético – aquele criado por Plotino – e agora consagrado definitivamente pela Igreja Católica na figura de Santo Agostinho.

Pelos séculos a seguir, sempre com o domínio da Igreja Católica, o ócio mudou pouco. Certa rigidez dogmática - voltada para o ideal ascético e à moral cristã do bem e do mal - invadiu toda a Europa, enquanto a Igreja ia acumulando cada vez mais poder, através da centralização de recursos. Aos pobres, só restava esperar a salvação divina, haja vista que “a glorificação da pobreza significava uma condição necessária à eterna salvação” (WERNECK, 2000, p. 36). Para completar, “todas as ocasiões festivas deveriam ser reguladas e ter um fim religioso, o que propiciava a incorporação de determinados sentidos, voltados para a manutenção da ordem social vigente” (WERNECK, 2000, p. 36-37). Aqui é possível detectar um sinal do lazer sendo utilizado com fins instrumentalistas, de modo a manter certa doutrina e domínio sobre as pessoas. Sobre esse assunto, creio que a questão última a ser respondida seja: existe lazer puro, não instrumentalizado?

Mas isso é coisa para outros estudos. Voltemos, então, ao panorama histórico-cultural. “Até o século X, as cidades não passavam de miseráveis vilas [...], mas a partir do século XI, progressivas modificações técnicas provocaram um florescimento do comércio” (PONCE, 2001, p. 95). Com o advento do dinheiro, os senhores feudais acharam vantajoso permitir uma maior circulação de mercadoria em seus castelos, bem como “permitir que os seus artesãos – mediante retribuição econômica – passassem a trabalhar para terceiros” (Ibidem). Nesse cenário surge a classe econômica dos comerciantes - os burgueses -, que foram prosperando

através de sua atividade nas cidades. “Surgiu, então, uma profunda transformação: *o que até ontem era apenas uma fortaleza, começava agora a ser um mercado* [grifo do autor].” (Ibidem).

Os burgueses mantiveram sua escalada ao poder. “Associados em corporações de ajuda mútua, [...] massacraram alguns senhores feudais, religiosos e leigos” (PONCE, 2001, p. 96). Essa medida trouxe à tona a necessidade de reformar o estado das coisas, de modo que “o senhor feudal outorgou, uma *carta* [grifo do autor] à cidade [...], comprometendo-se a estabelecer e a respeitar um código tarifário” (Ibidem). Dessa forma, os senhores feudais perderam a hegemonia dos meios de produção, que foram comprados por camponeses e burgueses. A seguir, também no século XI, “*a fundação das universidades permitiu que a burguesia participasse de muitas das vantagens da nobreza e do clero, que até então lhe tinham sido negadas* [grifo do autor]” (PONCE, 2001, p. 99).

A partir disso, é necessário ressaltar que o domínio dogmático da Igreja viu-se desestabilizado. “Os interesses intelectuais, que a princípio eram exclusivamente religiosos, passaram a ser filosóficos e lógicos” (PONCE, 2001, p. 100). De um lado ficou a fé, o realismo e o desprezo pelos sentidos; de outro estava a razão, o nominalismo e a experiência. O primeiro representava a mentalidade do feudalismo em decadência; já o segundo representava a burguesia em ascensão. A escolástica surge como verdadeira mediadora entre os dois lados, “desde o século XI até o XV” (PONCE, 2001, p. 105).

Até o século XV porque, nessa época, “coube a Florença [...] a glória de acentuar, mais vigorosamente que qualquer outra cidade, esse movimento poderoso das nascentes burguesias” (PONCE, 2001, p. 106). Tal movimento permitiu que a vida fosse re-valorizada, afirmada, ganhasse força - não mais o ideal ascético e os

valores cristãos estariam sendo propagados. “A vida, a verdadeira vida – dizia Boccaccio – é esta vida humana, feita de engenho e instinto” (Ibidem). Atenção: vida humana - nada de além-vida impregnado de metafísica. Trata-se, aqui da “morte de Deus”, um dos temas recorrentes na obra de Nietzsche. Conforme Héber-Suffrin,

A morte de Deus é, antes de mais nada, esse fato, que Nietzsche constata na civilização do século XIX, depois do século dos filósofos, que pregavam as “Luzes” contra o obscurantismo e a tolerância contra o fanatismo, depois da Revolução Francesa, que retirou poder político ao soberano de direito divino, até o século da ciência positiva, da eficiência industrial e das revoluções políticas, o lugar de Deus fez-se cada vez menor, e, pouco a pouco, Deus desapareceu. De modo geral, a morte de Deus é, pois, e em primeiro lugar, um fato; e esse fato, resta ao filósofo interpretá-lo (1991, p. 47-48).

Aí surge uma questão: com todas essas mudanças no cenário histórico-cultural – ora, somos obrigados a nos transportar já para uma sociedade dos séculos XVIII e XIX, pós-iluminismo, pós-revolução francesa, na qual os burgueses já era classe dominante -, mas principalmente com a morte de Deus, o ócio passa a ter novo valor e sentido? Ora, o valor de outrora era justamente o ócio ascético, sendo assim, tudo faz crer que com a destruição de Deus – do ideal ascético, dos dogmas – o ócio tenha tido nova ruptura em sua genealogia. Mas é aqui que se engana o desavisado.

Se analisarmos genealogicamente o ócio até então, verificaremos que sempre que ele foi transvalorado e teve uma mudança de sentido, até então, foi na potência da força da alteração nas virtudes consideradas nobres. Porém, vale notar que tal sintoma não acontece no momento histórico-social do Renascimento. Surge uma alteração nas virtudes consideradas nobres – “se para o feudalismo, a virtude dominante era a submissão, para a burguesia mercantil do Renascimento, essa virtude passou a ser a individualidade triunfante, a afirmação da própria personalidade” (PONCE, 2001, p. 107) -, porém, essa alteração não se constitui em força de potência suficiente para alterar a valorização e o sentido do ócio. Não se

constitui porque, uma outra força, de uma outra virtude – a virtude da *vocação* -, começa a se constituir justamente quando essa primeira força começa a se espalhar para a Europa¹³. Não obstante, a primeira força, como que se chocasse contra algo mais forte, deixa de existir: a própria noção clássica de ócio passa a não existir mais – enquanto liberdade da necessidade de trabalhar¹⁴. O que existe, a partir de então, é apenas a discussão do lazer enquanto categoria de tempo – e valorizada negativamente: o tempo de não-trabalho. Mas que força é essa que, além de não permitir a valorização do ócio conforme as virtudes do homem Renascentista, ainda destruiu a noção clássica do ócio?

Trata-se da associação d'A *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, conforme título da obra de Max Weber. Nesse escrito – precisamente no primeiro capítulo, Weber propõe a seguinte problematização:

- O espírito do capitalismo: a) homens de negócios e grandes capitalistas; b) operários qualificados de alto nível e pessoal especializado (tecnológica e comercialmente). Os componentes sociais (A e B) têm em comum o fato de conter majoritariamente protestante.
- Ética protestante: há algo no estilo de vida daqueles que professam o protestantismo que favorece o espírito do capitalismo (SANT'ANNA, 2007, p. 17-18).

Esse “algo [...] que favorece o espírito do capitalismo” é, justamente, a moralização do trabalho. No trecho em que Weber fala do ascetismo cristão ele é claro, ao afirmar que:

[O ascetismo cristão] agora avançava para o mercado da vida, fechando atrás de si a porta do mosteiro; tentou penetrar justamente naquela rotina de vida diária, com sua metodicidade, para amoldá-la a uma vida laica, embora não para e nem deste mundo (2007, p. 121).

Como se pode notar: a entrada do ascetismo cristão na rotina de vida diária é precisamente a moralização do trabalho. Dessa forma,

O trabalho era visto como uma virtude, como um dever, como um modo de servir a Deus [e dessa forma], todas as profissões, por mais humildes que

¹³ Para melhor apreensão do leitor com relação ao exposto, consultar o aforismo # 237 (*Renascimento e Reforma*), do *Humano, demasiado humano* de Nietzsche (2005, p. 151).

¹⁴ Conforme página 24 da presente obra.

fossem, eram uma forma de o homem mostrar, por meio dos êxitos alcançados em seu ofício, que é um eleito do Senhor (WERNECK, 2000, p. 39).

Eis, então, a já citada virtude da vocação. Ela destruiu a noção clássica do ócio justamente porque, para a moral protestante “a preguiça e a perda de tempo¹⁵ são os pecados por excelência” (GUIDDENS, 1994, p. 187). Mas só são pecados porque significam um tempo de não-trabalho. A medida do próprio tempo passa a ser o trabalho. Num cenário assim, não haveria como sobreviver uma noção que afirmava o ócio enquanto libertação da necessidade de trabalhar. O ócio, que teve sua última forma enquanto ócio ascético da moral católica da submissão era, agora, tratado como ociosidade¹⁶.

Destruída a noção clássica do ócio, faz-se necessário centrar a discussão em torno do lazer. Surgido como prática de atividades lícitas, permitidas pela Igreja, no caso dos Senhores Feudais, e atividades ilícitas, não permitidas pela Igreja, no caso dos camponeses; nesta época “a categoria *tempo* [grifo do autor] ainda não representava uma condição básica para a ocorrência do lazer” (WERNECK, 2000, p. 36). Porém, com a moral protestante que sobrevalorizou o trabalho, veio também a questão da tecnologia e da mecanização do tempo.

A tecnologia foi o que permitiu um aumento na produção, criando um excedente jamais antes visto na história, um potencial de libertação da humanidade altíssimo - libertação do próprio trabalho. Esse seria o papel original da tecnologia – numa sociedade fundada no ócio e não no trabalho. Aristóteles já citava em sua *Política*: “se cada instrumento pudesse [...] executar sua tarefa [...], então os

¹⁵ Sobre a perda de tempo, convém invocar o testemunho que Ponce nos dá: “Economia de tempo! Estas palavras têm um sabor tão original que merecem alguns comentários. O tempo não tinha nenhum valor para os antigos: os romanos o consideravam *res incorporalis* e, portanto, sem preço. Quando se vive no ócio, e não é necessário competir com ninguém, a vida segue o seu curso a passo de tartaruga. Mas, agora, as coisas tinham mudado: uma das primeiras medidas do protestantismo – religião burguesa por excelência – foi abolir a infinidade de festividades com que o catolicismo medieval se comprazia, para aumentar, assim, o número de dias úteis” (2001, p. 125).

arquitetos não teriam necessidade de trabalhadores, nem os senhores de escravos¹⁷” ([s.d.], p 21). Porém, a sociedade organizou-se de modo a fundar-se no trabalho, e certa condição material – na qual a tecnologia disponível na época pertencia às mãos de poucos – perpetuou uma desigualdade de condições de liberdade, de ócio. A tecnologia, ao invés de ser usada para ampliar as condições de ócio para toda a humanidade, acabou sendo usada para fins hegemônicos, ou seja, manter o ócio como condição para poucos. Mas ora, isso é apenas sintoma da vontade de poder novamente – esse “querer-vir-a-ser-mais-forte” natural da vida.

Nesse sentido - melhorar o aparato capitalista - contribuiu também a mecanização do tempo, para melhor quantificar o tempo de trabalho. É o início do que David Harvey chama de “compressão espaço-temporal”, que culmina na cultura contemporânea com a fragmentação e a globalização da produção econômica.

Trata-se de:

Dois fenômenos contrários e simultâneos: de um lado, a fragmentação e dispersão espacial e temporal e, de outro, sob os efeitos das tecnologias da informação, a compressão do espaço – tudo se passa *aqui* [grifo da autora], sem distâncias, diferenças nem fronteiras – e a compressão do tempo – tudo se passa *agora* [grifo da autora], sem passado e sem futuro (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Esse processo desencadeia um achatamento da própria memória, da própria História, “sob um espaço que se reduz a uma superfície plana de imagens e sob um tempo que perdeu a profundidade e se reduz ao movimento de imagens velozes e fugazes” (Ibidem). Para melhor ilustração desse tema, invoca-se a presença da obra de Salvador Dalí¹⁸.

¹⁶ Atentar para o conceito exposto na página 8 da Introdução (na citação de MARCELLINO, 1987).

¹⁷ Fica claro, aqui o posicionamento de Aristóteles à favor da tecnologia libertadora do trabalho.

¹⁸ Disponível em:

http://www.ocaiw.com/galleria_maestri/image.php?id=323&id_img=2010&catalog=pitt&ang=en&letter=D&start=1&name=Salvador+Dalí%ED

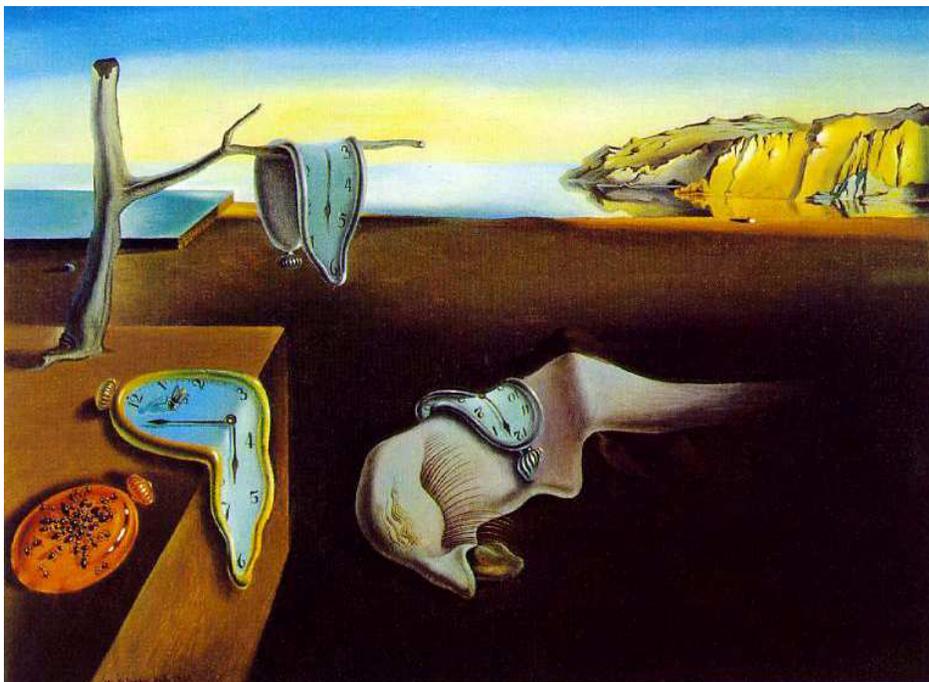


Figura 1 – Salvador Dalí. *A Persistência da Memória*, 1931 (MOMA, Nova York, EUA).

A insólita e fantasmagórica paisagem, pintada em nosso próprio século, é claramente improvável, tomada com um todo. Entretanto, compõe-se de elementos que, embora distorcidos, têm um misterioso ar de realidade. Uma paisagem de penhascos, mar e planície interminável está inesperadamente pontilhada de formas produzidas pelo homem, rigorosamente regulares, como, por exemplo, a placa lisa e de superfície refulgente perto do mar e a caixa gigantesca, semelhante a um ataúde, da qual parece ter brotado, de modo desconcertante, uma árvore morta. Cada um dos três relógios desagradavelmente “moles” assume um significado diferente, segundo seu contexto: um deles pende como uma carcaça de um galho ressequido da árvore; outro sugere a sela de um cavalo morto há muito tempo, decompondo-se na incomensurável superfície deserta do tempo e do espaço, enquanto o terceiro parece ter derretido em algum sopro de calor causticante, e agora vai escorrendo irregularmente pela caixa retangular onde assenta, uma solitária mosca pousada em sua superfície. O único relógio sólido e intacto é o espécime ovóide e vermelho em seu estojo. À primeira vista, parece decorado com um delicado desenho preto, mas um exame mais minucioso revela formigas devoradoras, que, com a mosca vizinha, constituem as únicas criaturas vivas representadas no quadro (WOODFORD, 1983, p. 16).

A obra revela, dessa forma, o tempo que perdeu a profundidade, o achatamento da memória e da própria História mostrados através dos relógios “moles” - relógios estes que são bem antigos – enquanto representação da memória -, tendo em vista que nem possuem ainda o ponteiro dos segundos¹⁹.

¹⁹ Conforme Ponce, “Jonh Floyer criou o instrumento adequado para a medida do tempo, acrescentando ao relógio, em 1690, o ponteiro dos segundos” (2001, p. 125).

O surrealista espanhol - famoso por seu excêntrico bigode -, disse, acerca dessa sua obra:

Eram objetos masoquistas aguardando um terrível destino. Esperam na praia, sabendo que serão tragados pelos tubarões do tempo mecânico, tal como o linguado se achata o mais que pode, pronto para ser engolido pelo tubarão (LAMBERT, 1984, p. 42).

Mas eis que o tempo mecânico e a tecnologia, permeados pela moral do trabalho - da virtude da vocação – foram as condições que fizeram com que surgisse o “lazer decadente/degenerado”²⁰.

E ele é assim justamente porque “ao lazer é negada a possibilidade de ser gozado como ócio, a grande virtude enfatizada pelos antigos, pois isso o identificaria com a preguiça, um ‘pecado capital’” (WERNECK, 2000, p. 39). Sem ócio dentro de um lazer decadente/degenerado: o Deus trabalho estava a todo vapor, excomungando o demônio do “vício”.

A partir daí, toda a discussão que se segue sobre a temática do lazer gravita em torno da dimensão tempo, mas utilizando-se como medida o trabalho. A questão é simples: se no sistema capitalista existe a necessidade de trabalhar, para a imensa maioria das pessoas, temos que essa maioria terá um tempo de trabalho diário inevitável. Mas acontece que, com a já citada supervalorização do trabalho, as “jornadas de trabalho [...] totalizavam mais de 4.000 horas/ano²¹”.

E aí se faz necessário o testemunho dado por Paul Lafargue, em sua obra *O Direito à Preguiça*. “Embora considerada pelos estudiosos da área como uma das primeiras sistematizações sobre o lazer, [a obra] tem como principal foco de discussão o significado do trabalho no modo de produção capitalista” (WERNECK, 2000, p. 52-53). O trabalho, para Lafargue, fazia com que os proletários trabalhassem “para aumentar a riqueza social e suas misérias individuais [...] para

²⁰ Conferir trecho da Introdução do presente estudo, precisamente na página 7.

que, ficando mais pobres, tenham mais razões para trabalhar e tornarem-se miseráveis. Essa é a lei inexorável da produção capitalista” (1999, p. 79). Triste realidade essa do proletariado, sendo admirável a luta de Lafargue, ao proclamar:

Os *Direitos à Preguiça* [grifo do autor], mil vezes mais nobres e mais sagrados que os tísicos Direitos do Homem, arquitetados pelos advogados metafísicos da revolução burguesa. É preciso que ele se obrigue a não trabalhar mais que três horas por dia, não fazendo mais nada, só festejando, pelo resto do dia e da noite (1999, p. 84).

Essa luta por um tempo menor de trabalho atingiu proporções populares – o escrito de Lafargue foi um dos mais lidos na Europa da época –, fortalecendo os movimentos sociais da época. Isso, aliado à “ação comum dos sindicatos de trabalhadores [...] e, ainda, à evolução das ciências da gestão e produtividade, iniciou um processo de diminuição da jornada de trabalho²²”. A partir de então o proletariado começou a desfrutar do chamado “tempo conquistado” – um tempo livre conquistado graças ao trabalho²³. Mas quanto é o tempo de trabalho diário necessário para conquistar-se o tempo livre? E mais: o que a sociedade da época fazia nesse tempo livre/conquistado?

Para responder a primeira pergunta basta comparar-se três pensadores sobre o tema: Lafargue, Nietzsche e Russel. Para o primeiro, a resposta já foi dita: 3 horas por dia (Ibidem). Para Nietzsche, a resposta é um terço do dia – 8 horas -, conforme se encontra em *Humano, demasiado humano*:

Todos os homens se dividem, em todos os tempos e também hoje, em escravos e livres; pois aquele que não tem dois terços do dia para si é escravo, não importa o que seja: estadista, comerciante, funcionário ou erudito (2005, p. 176).

Já para Bertrand Russel, que discutiu essa questão no início do século XX – posteriormente aos outros dois – a resposta vai mais próxima da de Lafargue: 4

²¹ Conforme explicado na página 7 e 8 da Introdução do presente estudo, conforme citação de CAMARGO, 1998, p. 32.

²² Ler mesmo trecho citado na Nota anterior (# 19).

²³ Conforme conceito de Bramante (1998, p. 11), exposto na página 8 da Introdução da presente obra.

horas por dia. Porém, enquanto Lafargue justifica seu ponto de vista através de uma espécie de protesto por parte do proletariado, no qual ele se obriga a não trabalhar mais que 3 horas por dia; Russel justifica-se baseado em estudos durante a Primeira Guerra Mundial.

A guerra demonstrou de maneira incontroversa que, graças à organização científica da produção, é possível assegurar à população do mundo moderno um razoável teor de vida, tirando partido somente de uma pequena parcela das capacidades gerais de trabalho. Se, ao final do conflito, esta organização científica criada para permitir que os homens combatessem e produzissem munição tivesse continuado a funcionar, reduzindo a quatro horas a jornada de trabalho, tudo ficaria melhor. Ao contrário, instalou-se de novo o velho caos (In: DE MASI, 2001, p. 34-35).

Para responder a segunda pergunta – ou seja, o que a sociedade da época fazia nesse tempo livre/conquistado – invocam-se perspectivas de pintores que retrataram os divertimentos da *Belle Époque*²⁴ em Paris. Toulouse-Lautrec, Renoir, Degas, Van Gogh e Seurat foram apenas alguns dos pintores que, “reagindo contra a dignidade monótona da arte oficial, [...] sentiam-se atraídos por todos os tipos de divertimentos populares” (HARRIS, 1987, p. 12). A presença da arte em forma de pintura encontra justificativa, aqui, por que “indagar o que elas [as pinturas] nos dizem a respeito das culturas em que foram produzidas” (WOODFORD, 1983, p. 9) é uma das maneiras de se ver pinturas.

Encarando o tema dos divertimentos populares como parte de um tempo de lazer, as obras invocadas representam as próprias atividades de lazer da época – e de um momento especial da cultura francesa, na qual tivemos o nascimento de duas correntes estilísticas na pintura: o impressionismo e o pontilhismo.

O cenário dessa história era o distrito de Montmartre, que passara a fazer parte de Paris em 1860. Esse distrito possuía diversas atrações, “atraindo ricos e pobres, escritores e artistas, turistas e parisienses para trabalharem ou se divertirem

²⁴ “Aquele lado amante dos prazeres da vida do fim do século dezenove, que parece tão feliz e deslumbrante” (HARRIS, 1987, p. 10-11).

a níveis altamente deficientes de cultura e respeitabilidade” (HARRIS, 1987, p. 11). Era o cenário perfeito para inspirar a criatividade dos artistas e para se viver na boêmia. Entre as citadas atrações de Montmartre, estavam circos (como o *Circo Fernando*), prostíbulos, cabarés (como o famoso *Moulin Rouge*) e também salões de dança popular (como o *Moulin de la Galette*), todos retratados pelos pintores da época.

O primeiro lugar de divertimento público imortalizado por um artista foi o citado *Moulin de la Galette*. Em 1876, “Renoir usou-o como tema de uma de suas obras-primas, criando uma cena inundada de sol, com pares dançando ou descansando ao ar livre” (HARRIS, 1987, p. 12).

O pintor holandês Vincent van Gogh – que “veio atravessando arduamente o impressionismo e o pontilhismo, em Paris até partir para o sul” (HARRIS, 1987, p. 23) - também arriscou sua representação do local. Em 1886, dez anos após a obra de Renoir, veio à tona uma obra que mostra o *Moulin de la Galette* como uma construção de madeira, um salão fechado de dança de popular. Com menos vida e movimento do que na obra de Renoir, Van Gogh é o único a representar o local sem sua principal característica: a dança.

Isso porque ainda um terceiro pintor criou sua representação do local: Toulouse-Lautrec.

O ambiente é pouco interessante, com pares dançando, cujos movimentos desajeitados são habilmente sugeridos, e as moças que não foram tiradas para dançar, que parecem mais trabalhadoras do que damas da noite em busca de companhia. Esta não é uma casa noturna bonita como o *Moulin Rouge* posterior, mas um lugar onde homens e mulheres comuns – escriturários, soldados e balconistas – vêm em busca de romance. Em primeiro plano estão as mesas de madeira. A mais próxima de nós está vazia, mas a evidência ali está: uma pilha de pires, que é a maneira de o garçom francês contar quantos copos haviam sido servidos ao freguês (HARRIS, 1987, p. 38).



Figura 2 – Auguste Renoir, *Le Moulin de la Galette*, 1876 (Museu do Louvre, Paris).



Figura 3 – Vincent van Gogh. *Le Moulin de la Galette*, 1886 (Museu e Galeria de Arte de Glasgow, Escócia).

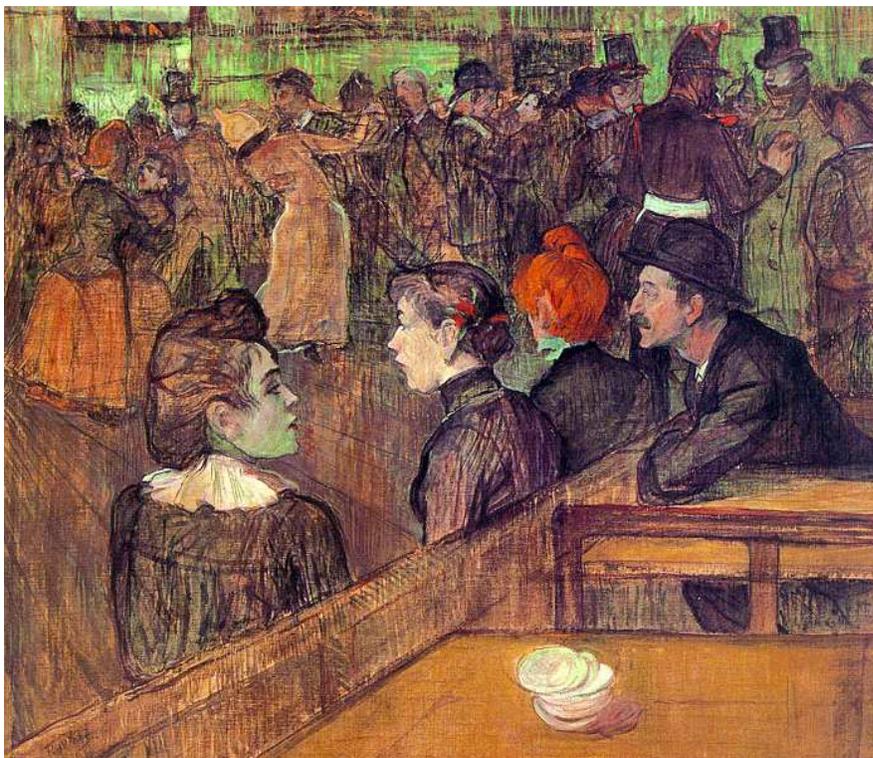


Figura 4 – Toulouse-Lautrec. *A Dança no Moulin de la Galette*, 1889 (Instituto de Arte de Chicago, Illinois, EUA).

Um outro local de divertimento público de Montmartre era o *Circo Fernando*.

A primeira pintura realmente ambiciosa de Toulouse-Lautrec, a *Amazona do Circo Fernando* (1888, Instituto de Arte de Chicago) foi inspirada pelo circo, que iria se tornar um dos assuntos mais comuns da moderna escola de arte francesa. Dos contemporâneos de Toulouse-Lautrec, tanto Degas como Seurat pintaram cenas do *Circo Fernando*. (HARRIS, 1987, p. 12).

Na obra de Toulouse-Lautrec, “o emprego de cores brilhantes, quase lisas, e de audaciosos cortes, combinados com a sensação poderosa de movimento, indica um avanço significativo em direção ao estilo [próprio do autor]” (HARRIS, 1987, p. 38).



Figura 5 – Toulouse-Lautrec, *Amazona no Circo Fernando*, 1888 (Instituto de Artes de Chicago, Illinois, EUA).

Já na obra de Degas, pode-se observar uma outra cena: não é o espetáculo da amazona que está sendo representado, mas sim o espetáculo em que uma mulher é alçada para o alto mordendo uma corda, explorando também o teto da construção onde se abrigava o *Circo Fernando* – “uma construção de madeira no Boulevard de Rochechouart” (HARRIS, 1987, p. 12).

Por fim, na representação de Seurat, vê-se a mesma cena que na obra de Toulouse-Lautrec – o espetáculo da Amazona -, porém, executado à maneira pontilhada pelo inventor da técnica.

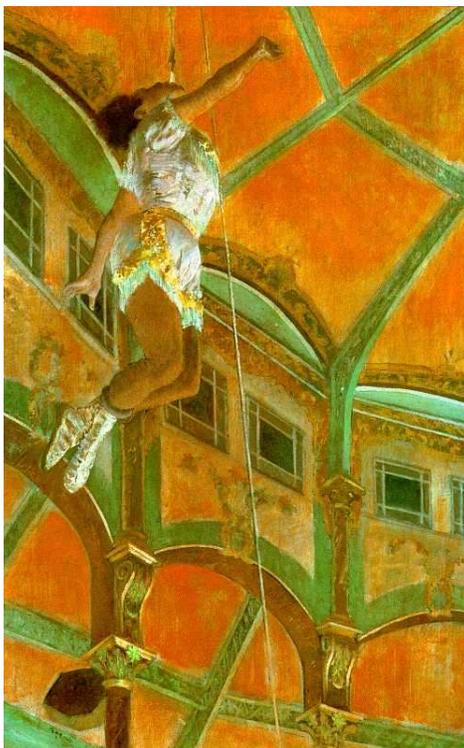


Figura 6 – Edgar Degas, *Srta. Lala no Circo Fernando*, 1879 (Galeria Nacional, Londres).

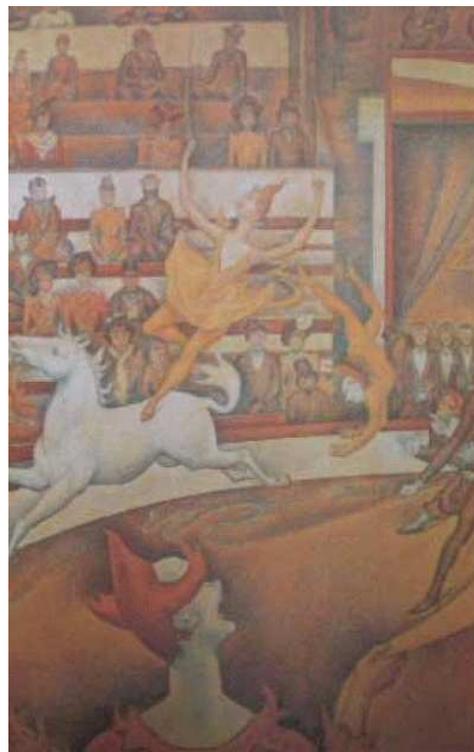


Figura 7 – Georges Seurat, *O Circo*, 1891 (Museu do Louvre, Paris).

Existiam ainda os cabarés de Montmartre. “Uma espécie de casa noturna com representações de poesia e canto, geralmente com pitadas satíricas ou humorísticas” (Ibidem), os cabarés eram verdadeiros teatros de variedades. O mais popular deles – o *Moulin Rouge*, aberto em 1889 – ficou famoso pelas suas dançarinas de cançã e isso ficou marcado na história e na lenda de Montmartre. Apesar do cançã ter sido criado trinta anos antes do *Moulin Rouge* existir, “foi ali que a dança e as dançarinas influenciaram a imaginação de um público mais vasto e, naturalmente, encontraram em Toulouse-Lautrec o seu mais talentoso historiador” (HARRIS, 1987, p. 15).



Figura 8 – Toulouse-Lautrec, *No Moulin Rouge: a Dança*, 1890 (Coleção de Henry P. McIlhenny, Philadelphia, Pennsylvania, EUA).

Chegamos, então, à contemporaneidade e desvelar o valor e o sentido do conceito de ócio nessa época é objetivo desse capítulo. Eis que é iniciada uma tentativa de resgate da noção de ócio, mas agora enquanto forma de experiência de lazer. Tal resgate é proposto por Sebastian Di Grazia e vem a contribuir para um enfraquecimento da noção de lazer enquanto “lazer decadente/degenerado”, já que agora é possível o acesso ao ócio dentro desse tempo livre/conquistado. Isso se dá precisamente porque Di Grazia substitui a noção de ócio enquanto liberdade da necessidade de trabalhar, pela noção de que o ócio é o “estado de estar livre da necessidade de estar ocupado²⁵”. A ocupação é aqui uma atividade que persegue um fim, não sendo um fim em si mesma, e sendo o trabalho considerada a ocupação mais simbólica existente. A característica da atividade que é um fim em si mesma ficaria reservada ao ato de fazer o que apetece, ou seja, o que sente desejo – aqui

²⁵ Conforme citado na página 9 da Introdução da presente obra.

empregado no sentido de “vontade”. Ao colocar o elemento volitivo no centro de seu conceito de ócio, Di Grazia acaba por possibilitar o acesso ao ócio enquanto experiência de lazer, já que durante o lazer – o tempo livre/conquistado – o indivíduo possui *autonomia de escolha* maior que durante o trabalho, do que fazer nesse tempo, sendo que essa escolha se dá conforme sua vontade. É ela própria – a vontade - que determina, com soberania, qual atividade será exercida, sendo que o ócio possui valor aqui enquanto atividade conforme a vontade, e não mais conforme a virtude – tal como era entre os gregos e romanos e poderia ter sido com os renascentistas.

Porém, na perspectiva de Adorno e Horkheimer, estudiosos da reconhecida Escola de Frankfurt, a *autonomia de escolha* não existe, suprimida entre as manifestações de lazer da indústria cultural e de toda uma formação – institucional ou não - que existe em prol da criação de zumbis consumidores. Esses indivíduos permanecem inertes a toda essa influência, já desprovidos do senso crítico, e as escolhas das experiências de lazer – na qual o ócio é apenas mais uma delas – não se dá com total autonomia, já que a vontade de consumir é soberana.

Isso abre espaço para um questionamento: então a vontade de consumir, exposta pelos frankfurtianos, sendo atividade conforme a vontade, é também ócio? Seria, caso essa vontade de consumir não fosse uma forma decadente da vontade – uma força meramente reativa das influências do ambiente da indústria cultural. Apesar do ócio ser atividade que é um fim em si mesma, conforme a vontade, não pode ser atividade conforme qualquer vontade, ainda mais sendo essa vontade algo expresso de forma reativa, típica de um decadente.

Isso abre brecha para um sentido do ócio na contemporaneidade. Ora, o valor já é conhecido – o ócio é atividade conforme a vontade -, porém, qual vontade é

essa? O sentido desse ócio parece um tanto quanto nebuloso - tal é a afirmação da existência de “vontades decadentes”. De modo a tentar fortalecer um sentido atual para o ócio, especificamente nesse estudo, a proposta é que essa vontade se expresse na “tarefa magna do humano, para dignificar sua humanidade: não é se autoconhecer, mas tornar-se o que se é” (ONATE, 2004, p.14) – sendo essa a essência da vida. Dessa forma, o ócio é tido como uma atividade libertadora da escravidão da humanidade: a necessidade de ocupar-se em atividades que não são e não levam à essência da vida, ou seja, que não ajudam a tornar-se quem é.

4 (DES)EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA PELO E PARA O ÓCIO

Inicialmente, é necessário delimitarmos o que estará sendo chamado de Educação ao longo deste capítulo, para, aí sim – genealogia feita -, arquitetar em bases sólidas o valor e o sentido que a Educação e a Educação Física pelo e para o ócio podem ter, como alternativa de forma educacional. A genealogia aqui, legitima-se como um processo avaliativo do valor Educação, para que, num segundo momento, a criação ganhe vida.

Encontramos na obra “O que é Educação”, de Brandão (1986, p. 14) que educação são “situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender”. Aqui a educação é plano inter-relacional onde os conhecimentos adquiridos culturalmente são transmitidos, assimilados e transformados constantemente. Os conhecimentos são adquiridos culturalmente na medida em que a cultura é “transformação, com o trabalho e consciência, de partes da natureza em invenções da cultura” (Ibidem). Dentro dessa noção de educação partiremos para o mergulho nas circunstâncias que deram gênese à problematização dessas “situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender”.

Conforme a análise histórica de Ponce (2001, p. 19), “*nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida* [grifo do autor]”. Este ensino difuso e espontâneo consistia no aprender-fazendo: “para aprender a manejar os arcos a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade” (Ibidem). Este formato educacional consistia precisamente numa educação sem a figura de apenas um

educador. “A educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral [grifo do autor]” (Ibidem). Vale ressaltar, ainda, que essa comunidade primitiva em questão era uma sociedade com baixo grau de domínio sobre a natureza e ainda sem uma divisão nas funções do trabalho.

Nessa configuração, a Educação existia livre, entre todos, como uma das “maneiras que as pessoas criam para tornar *comum* [grifo do autor], como saber, como idéia, como crença, aquilo que é *comunitário* [grifo do autor] como bem, como trabalho ou como vida.” (BRANDÃO, 1986, p. 10). Porém, nessa época ainda não existia uma preocupação em problematizar esse processo ensino-aprendizagem, visto que o acesso ao conhecimento a ser aprendido era espontâneo e integral:

Espontâneo [grifo do autor] na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculca-los, *integral* [grifo do autor] no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar. (PONCE, 2001, p. 21).

Podemos dizer – em outras palavras - que como existia essa liberdade de acesso ao conhecimento, também fruto de uma sociedade sem divisão de poder, as situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender não se constituíam em problemas para essa sociedade – sendo algo natural. Dessa forma, o valor da Educação nessa época é ela ser enquanto algo natural. O momento e o processo em si, de aprender-ensinar-e-aprender, é espontâneo.

Tendo esse valor, qual é o sentido dessa Educação primitiva? Ela existia para que os indivíduos adquirissem o “sentimento profundo de que não havia nada, mas absolutamente nada, superior aos interesses e às necessidades da tribo” (Ibidem). Um valor de Educação enquanto naturalidade no processo ensino-aprendizagem e o sentido de formar indivíduos que possuíam como valor máximo as necessidades da tribo: eis genealogicamente o que temos até então.

Porém, eis que a sociedade divide-se entre “administradores” e “executores”, como explicado em detalhes no capítulo anterior. O que nos interessa agora, dessa nova configuração estrutural na sociedade da época é que “desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade” (PONCE, 2001, p. 26). O que temos agora é uma distinção nos interesses dos membros da tribo, pouco a pouco antagônicos, que leva:

O processo educativo, que até então era único, a uma partição: *a desigualdade econômica entre os ‘organizadores’* [grifo do autor] – cada vez mais exploradores – e os *‘executores’* [grifo do autor] – cada vez mais explorados. (Ibidem).

Isso trouxe uma desigualdade nas respectivas educações: cada grupo possuía uma função e deveria ser educado para exercê-la. As famílias dirigentes – adeptas do trabalho mental – apropriaram-se naturalmente da “distribuição dos rituais, crenças e técnicas que os membros da tribo deviam receber” (Ibidem). Aqui é certo que:

Os que se libertaram do trabalho manual aproveitaram a vantagem conseguida para defender a sua situação, *não divulgando os seus conhecimentos* [grifo do autor], para prolongar a incompetência das massas e, ao mesmo tempo, assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes. (Ibidem).

Esse processo de manutenção de certo grupo no poder tem início quando “certos conhecimentos passaram a ser requeridos para o desempenho de certas funções” (Ibidem). Nas comunidades de outrora, qualquer membro da tribo poderia ser, durante um tempo, o juiz e chefe. Agora, alguns conhecimentos esse membro deve ter para exercer essa função – o conhecimento torna-se fonte de domínio. Os “organizadores”, classe que se apropriou desse tipo de conhecimento, criam um mecanismo ardiloso de seleção do conhecimento: os rituais de iniciação.

Nesses rituais, “os magos, sacerdotes e os sábios – primeiramente simples depositários e, posteriormente, donos do saber da tribo – assumem pouco a pouco, juntamente com a função geral de conselheiros, a função restrita de iniciadores”

(PONCE, 2001, p. 27) e passam a transmitir o conhecimento acerca de tradições e mitos cristalizados pela tribo através dos tempos para os “mais seletos dos jovens da classe dirigente” (Ibidem). Aqui, a Educação já não mais possui o valor de ser enquanto naturalidade no processo ensino-aprendizagem – ela adquire o valor de ser coercitiva, constituindo-se em força de dominação.

Essa educação enquanto força de dominação – instrumento de quem domina – passa, a partir de então, a ser problematizada, já que agora existem diferentes indivíduos a ser formar. Surge a educação sistematizada, organizada e violenta – com reprimendas e castigos -, de modo a garantir para as classes dominantes “a riqueza e o saber” e para as classes dominadas “o trabalho e a ignorância” (PONCE, 2001, p. 28).

Genealogicamente, a Educação transforma-se: de um valor que a considerava enquanto naturalidade do processo ensino-aprendizagem a um valor que agora a considera uma relação de poder nesse mesmo processo; de um sentido que é formar o homem zelador das necessidades da tribo para um sentido que é manter o *status quo* da relação de dominador e dominados.

Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (BRANDÃO, 1986, p. 10).

Olhemos, agora, para o caso grego. Seu sentido era o de formar os homens das classes dirigentes - aquele nobre de que foi falado no primeiro capítulo²⁶. Dessa forma já fica claro que, a educação, nesse caso, era para aqueles que podiam e tinham condições para tanto – ou seja, condições de ócio -, e não para aqueles que queriam. A dura crítica feita por Ponce à educação na Grécia reside justamente aqui:

²⁶ Conforme apontado na página 36 do presente estudo: “Eis, em síntese, o valor desse homem na sociedade grega: nobre, cidadão, virtuoso, bom e rico”.

ao partir do princípio que a educação deve ser para todos, ele conclui que a forma de educação grega não era nada eficiente.

Porém, o princípio que partimos aqui nesse estudo é que a educação não deve ser para todos, mas sim para quem quer o conhecimento. Isso porque o “tornate aquilo que tu és” só é conseguido numa medida em que cada indivíduo tenha consciência da quantidade de conhecimento que torna a sua própria vida prazerosa e afirmativa dela mesma. Os gregos possuíam esse conhecimento, aliás, foram eles mesmos que o criaram.

Precisamente com Tales, a filosofia tornou-se uma legislação sobre a grandeza. Ao saltar seu olhar para além do senso comum e da ciência demonstrável, ele criou um novo tipo de conhecimento - insólito, assombroso, difícil e divino: a sabedoria.

A palavra grega que designa o ‘sábio’ prende-se etimologicamente a *sapio*, eu saboreio, *sapiens*, o degustador, *sisyphos*, o homem do gosto mais apurado; um apurado degustar e escolher, um significativo discernimento constitui, pois, segundo a consciência do povo, a arte própria do filósofo. [...] A ciência, sem essa discriminação, sem esse refinamento do gosto, precipita-se sobre tudo o que é possível saber, na cega avidez de querer conhecer a todo preço; o pensar filosófico, ao contrário, está sempre no rastro das coisas dignas de serem sabidas, dos conhecimentos grandes e importantes (NIETZSCHE, 1978, p. 33).

Portanto, para vir-a-ser sábio, o grego mantinha uma relação peculiar com o saber: ao mesmo tempo em que sentia uma vontade insaciável de saber, sentia também uma vontade de viver aquilo que aprendeu, e essa última vontade distanciava o grego da ciência – conhecimento teórico – e o aproximava da vida – conhecimento prático. E é do embate entre a teoria e a prática que surge a sabedoria de vida, a filosofia.

Dessa forma, o nascimento da Filosofia entre os helênicos pressupõe um julgamento mais severo e sagaz do conhecimento que é aprendido e, se por esse crivo passar, esse conhecimento será logo colocado em prática, através da

experimentação na própria vida. “‘Isto é grande’, diz ela [a filosofia], e com isso eleva o homem acima da avidez cega, desenfreada, de seu impulso ao conhecimento” (Ibidem). Isso revela que os gregos possuíam a consciência de que muito conhecimento poderia levar à infelicidade e ao desprazer pela vida.

Considerando-se nosso princípio de educação – aquela que é para quem quer – e nosso fim – o “torna-te aquilo que tu és” –, o modelo de educação grego possui um grandioso valor. É o valor de um exemplo de sociedade que possuiu uma forma de educação semelhante a que se propõe para o futuro aqui nessa obra. Ilustrando o que quer ser dito, é interessante notar que essa educação conecta-se inevitavelmente com o ócio. Como o sentido da educação grega era “formar o homem das classes dirigentes” (PONCE, 2001, p. 47) e o ócio possuía o valor de ser o tempo dedicado às ocupações desse homem, a educação grega era voltada para o ócio - e é justamente aqui que encontramos seu valor.

Para afirmar ainda mais o que está sendo dito, encontramos o testemunho de Huizinga, em sua obra *Homo Ludens*, em trecho que ele fala da educação grega:

Os sofistas foram os criadores do meio em que tomou forma a concepção helênica da educação e da cultura. A sabedoria e a ciência dos gregos não eram produtos da escola, no sentido que atualmente damos à palavra. Ou seja, não eram produtos secundários de um sistema educacional destinado a preparar os cidadãos para funções úteis e proveitosas. Para os gregos, os tesouros do espírito eram frutos do ócio [...]. A palavra “escola” tem por trás dela uma história curiosa. Originalmente significava “ócio” [*skhole*], adquirindo depois o sentido exatamente oposto de trabalho e preparação sistemática, à medida que a civilização foi restringindo cada vez mais a liberdade que os jovens tinham de dispor de seu tempo, e levando estratos cada vez mais amplos de jovens para uma vida cotidiana de rigorosa aplicação, da infância em diante (2001, p. 165).

A transformação do sentido da palavra “escola” descrita por Huizinga – quando ela ganha o sentido gradual de trabalho e preparação sistemática – tem início na educação que se faz pelo professor. Um olhar mais atento revela que o surgimento da figura do professor – ou seja, aquele que trabalha dando aula – é o momento mais contraditório da educação e alça-a, a partir de então, à sua própria

decadência. É contraditório porque, se a educação era através do ócio e para o ócio, seria inconcebível alguém que trabalhasse dando aula. É decadente porque se trata da primeira manifestação de trabalho dentro das relações de ensinar-aprender-ensinar. Mas quando é, exatamente, que a educação passa a ter a presença do professor?

O surgimento do professor na Grécia se dá justamente com os sofistas. Sim, os mesmos citados por Huizinga voltam à cena, mas agora no discorrer histórico de Ponce:

O ideal que dominava até então era o ideal que os senhores da terra haviam concebido e imposto, ao passo que o novo ideal era o dos comerciantes e industriais, que até então tinham estado excluídos do ginásio. Os sofistas se apropriaram sagazmente dele e lançaram no mercado o seu trabalho intelectual (2001, 53).

Eis aí o início da educação decadente do professor – esse sofista que resolve vender seus conhecimentos, sua intelectualidade em benefício da florescente classe dos comerciantes.

Sendo também artesãos eles próprios, os sofistas não desdenhavam o trabalho, nem a propaganda ruidosa da rua, e para provar o quanto estimavam os depreciados trabalhos dos artesãos, alguns deles, como Hípias, se apresentaram em Olímpia com roupas e sapatos feitos por suas próprias mãos (Ibidem).

. E fica latente, aqui, uma contradição entre o que afirma Huizinga e o que afirma Ponce acerca desse sofista. Enquanto que o primeiro diz que o sofista ensinava aos gregos que os tesouros do espírito encontravam-se no ócio, o segundo diz que esse mesmo sofista trabalhava como professor – sendo remunerado por isso²⁷.

Talvez a interpretação de Huizinga tenha a ver com a situação dos estudantes: para esses sim a educação era um real momento de ócio.

Os jovens que seguiam os sofistas, que escutavam Sócrates, que freqüentavam os ginásios eram ricos. Os ginásios se converteram, por volta

²⁷ Nesse sentido é interessante observar, também, a definição do sofista por Platão: é um homem que “anda à caça de jovens ricos e de destaque, para obter algum proveito” (In: PONCE, 2001, p. 54).

do século IV a.C., em centro de reunião da sociedade elegante. Frequentá-los era equivalente a declarar que não se estava obrigado a trabalhar para viver (PONCE, 2001, p. 54).

Trabalho para o professor/sofista, ócio para o estudante que ia absorver – a caros preços – o conhecimento prático da vida: eis a educação já num primeiro estágio de decadência, na justa medida em que o professor passa a significar “trabalho” dentro da educação pelo e para o ócio grega.

A figura do professor invadiu também a educação em Roma. Num momento social parecido com o do caso grego – de fortalecimento da classe dos comerciantes -, o clamor por uma “nova educação” fortalece-se entre os romanos:

A partir do século IV a.C., os membros da nova classe começaram a ter opinião diversa. Achando insuficiente a educação ministrada até então aos nobres, começaram a exigir uma nova educação (PONCE, 2001, p. 67).

O que ocorreu a partir daí foi o aparecimento de uma legião de professores, agora divididos em três etapas dentro de já uma maior sistematização do ensino: “os *ludimagister*, para a educação primária, os *gramáticos*, para a média, e os *retores*, para a superior” (Ibidem). À medida que crescia o nível de educação, crescia também o preço a ser pago pelas lições – fazendo dessa a educação de quem podia; e não a de quem queria – que é nosso princípio - e muito menos a de todos.

Os *ludimagister* eram, em verdade, antigos escravos, velhos soldados ou algum proprietário arruinado “que alugava um estreito compartimento chamado *pérgula* e abria ali a sua ‘loja de instrução’” (Ibidem). A valoração dele na sociedade romana era pouca: “o salário era uma prova de servidão [grifo do autor], e é sabido que Sêneca, depois de Cícero²⁸, se recusou a incluir a profissão de professor entre as profissões liberais, isto é, entre as profissões dos ‘homens livres’” (Ibidem).

Com relação aos outros dois – os *gramáticos* e os *retores* – a situação era um pouco diferente. Os primeiros possuíam a função de educar para a política, para os

negócios – que contraponto esse, frente à educação do ócio – e para as disputas nos tribunais. Os segundos ensinavam o diferencial da ascendência política, a altos preços: tratava-se da eloqüência. Como transmitiam conhecimentos para classes mais abastadas, esses professores eram um pouco melhor valorizados, na medida do preço que cobravam por seu ensino.

Na época do Império Romano surge o ensino que não é mais o daquele que pode, mais sim o ensino público e gratuito. Financiado pela classe dos comerciantes, esse ensino surgiu como interesse dessa classe de “assegurar melhor a direção política de seus negócios” (PONCE, 2001, p. 72). Seu sentido era, então, o de formar para a carreira burocrática, para servir o Império. Educação que, por isso, foi comparado ao próprio exército, mas de administradores, delegados, empregados e secretários.

A partir de então, a função social de educar passa a ser empurrada de maneira gradual para as mãos do Estado.

A partir de Nero, os professores de gramática (*grammatici*), os de retórica (*oratores*) e os de filosofia (*philosophi*) foram liberados das obrigações públicas, isto é, daquelas obrigações a que nem os nobres podiam escapar. Júlio César havia-lhes reconhecido o direito de cidadania; Nero os desobrigava agora dos encargos, alguns deles bastante pesados, que essa cidadania acarretava: a obrigação de prestar serviço militar, de desempenhar o sacerdócio, de cumprir as obrigações judiciais, de custear às suas expensas determinadas embaixadas, de dar hospedagem às tropas romanas e a certos mensageiros oficiais (PONCE, 2001, p. 76).

Tudo isso possuía o sentido já dito: formar para a carreira burocrática, alimentar o Estado. Eis o motivo que fez surgir o ensino a cargo do Estado pela primeira vez na história da humanidade – ensino esse que até Nietzsche vai criticar, vários séculos depois, em sua época.

Tal crítica consiste num dos três egoísmos que Nietzsche encontra na educação de sua época: o egoísmo dos negociantes, que utilizarão “a cultura para a

²⁸ Cícero pronunciou: “a profissão de professor não é digna de um homem de certa categoria” (In:

obtenção de lucros” (NEUKAMP, [s.d.], p. 3); o egoísmo chamado de “cosmética”, que visa o embelezamento dos momentos, das maneiras de pensar e dos modos de agir – “tornando sua aparência mais atraente com a intenção de esconder seu vazio interior” (NEUKAMP, [s.d.], p. 4); e, finalmente, o egoísmo do Estado, “que incentiva a difusão da cultura para o maior número de pessoas unicamente para servir-se delas em suas instituições e usa-las como joguetes” (Ibidem). Vê-se que até a época de Nietzsche a educação estatal não mudou seu sentido, permanecendo absoluta, inexorável, desatualizada e atrasada. Mas é essa educação que queremos suprimir, mostrando que ela mesma não se sustenta. No entanto, isso é tarefa para depois. Voltemos agora para o próximo cenário educacional importante na História, que é a educação feudal.

Por volta do século VII, os monastérios passaram a se constituir nos braços da Igreja – agora forte e com muito poder - sobre a instrução pública.

As escolas monásticas [grifo do autor] eram de duas categorias: umas destinadas à instrução dos futuros monges, chamadas “escolas para oblatas”, em que se ministrava a instrução religiosa necessária para a época [e outras...] destinadas à “instrução” da plebe [onde] não se ensinava a ler, nem escrever [grifo do autor] (PONCE, 2001, p. 89).

O sentido dessa “instrução” da plebe era o de familiarizar as massas campesinas com os dogmas cristãos e seus valores, mantendo-as dóceis e domesticadas, de modo a manter o *status quo* que mantinha a Igreja no poder. “Estas escolas não se incomodavam com a *instrução* [grifo do autor], mas sim com a *pregação* [grifo do autor]” (Ibidem).

Por volta de 800 d.C. surge um outro tipo de escola: as escolas externas. Tinham esse nome por ficarem fora dos muros do convento, mas eram verdadeiros internatos, com disciplina rígida. Com os conteúdos de gramática, retórica e dialética como sendo os principais, possuía o sentido de formar “*juristas doutos, secretários*

práticos e dialéticos hábeis, capazes de aconselhar imperadores e de fazer-se pagar regiamente pelos seus serviços [grifo do autor]” (PONCE, 2001, p. 91).

Nesse cenário medieval, como a própria educação passa a fazer parte da esfera do religioso, a figura do professor se torna na figura do próprio monge. Ora, já dissemos que o monge desfrutava do ócio nessa época, portanto, nesse momento histórico, o professor volta a ter a sua ação na esfera do ócio. Porém, esse ócio era o ócio impregnado de metafísica, e o ensino – que deveria ter o sentido da terra – era impregnado da metafísica decadente. Aqui a educação não é decadente pela relação que o professor estabelece com o momento de sua ação – que é o ócio -, mas é decadente por seu sentido metafísico, voltado para o além-mundo.

Mas eis que, mais uma vez – a terceira até aqui – a classe dos comerciantes fortalece-se novamente, dando origem aos burgueses. Eram idos do século XI, e uma nova educação – pela terceira vez, novamente! – faz-se necessária. A solução encontrada pela Igreja foi a criação das escolas das catedrais. “*O ensino passou, assim, das mãos do monge para as do clero secular*” (PONCE, 2001, p. 96). Não que muita coisa tenha mudado, afinal de contas, a educação dessas escolas era voltada para a teologia. “*Amar e venerar a Deus’ era para Alcuíno a suprema aspiração do sábio*” (Ibidem). Mas sob a influência da florescente burguesia, a escola catedralícia foi o germe da universidade.

Ora, a universidade, da forma como surgiu – no início não passava de reuniões de homens livres que se propuseram o cultivo das ciências -, veio a ser a primeira organização liberal da Idade Média. Isso ocorreu devido à situação dos estudantes serem os donos das universidades.

[Eles] determinavam quando deviam ter início as aulas, qual deveria ser sua duração etc., como também o próprio grupo governante só tinha poderes delegados. Os estudantes fiscalizavam os seus professores [...]: se o doutor pulava um parágrafo do livro que estava comentando, os alunos o multavam, e o mesmo acontecia quando ele procurava se eximir de

esclarecer uma dificuldade, alegando que isso seria feito mais tarde, ou quando insistia demasiado a respeito de outros desenvolvimentos...(PONCE, 2001, p. 98-99).

Num primeiro olhar, parece que os professores recuperaram toda a nobreza e a arte de sua forma de ensinar, visto que eram homens livres que se reuniam livremente para estudos científicos – mantendo a relação social de aprender-ensinar-e-aprender num momento de ócio e, ainda, fazendo desse conhecimento algo laico. No entanto, para aquele que quer avaliar com mais cuidado – desconfiança natural de tudo -, é necessário perceber um aumento da sistematização do ensino nas universidades. “A universidade submetia os seus membros a uma sucessão de provas e de graus” (PONCE, 2001, p. 98). O estudante que quisesse aprofundar-se nas artes liberais deveria galgar os graus de *bacharel*, de *licenciado* e de *doutor*. Portanto, apesar da universidade ser uma esperança do surgimento de um ensino mais espontâneo, mais natural, isso não se concretiza, esbarrando numa sistematização do ensino que vinha desde a época dos sofistas. Aqui a história parece dar certo grau de absolutização ao ensino sistemático – uma espécie de verdade cristalizada em forma de tradição -, sendo impensável, naquela época, outro tipo de ensino que não esse.

Em comparação com as educações anteriores – a das escolas catedrais e também as escolas monásticas – a educação nas universidades teve uma libertação dos dogmas da Igreja. Os interesses intelectuais, antes religiosos, passaram a ser filosóficos e lógicos. O ensino passou a ser menos divorciado das necessidades práticas da vida. Ensinavam-se “*noções de Geografia, História e de Ciências Naturais* [grifo do autor]” (PONCE, 2001, p. 102).

Com o contínuo sucesso comercial dos burgueses – através das navegações no mar Mediterrâneo – começa em Florença o momento Renascentista. Baseado no resgate da cultura greco-romana, esse momento foi marcado por profundas

mudanças de pensamento, inclusive sobre a educação. Num primeiro olhar pode-se inferir que, com a mudança da virtude da submissão – dominante no feudalismo – para a virtude da individualidade triunfante, a afirmação da própria personalidade – dominante no Renascimento –, ter-se-ia uma educação que retomasse o sentido do “torna-te aquilo que tu és”. Porém, isso não acontece – justamente ao esbarrar na força que possuía o trabalho na época, explicado com mais detalhes no capítulo anterior. O nascimento do capitalismo e a Reforma Protestante moralizadora do trabalho, não permitiram que uma mudança mais vertical acontecesse.

Isso porque agora, o que interessava, era a educação para o trabalho. Em 1666, Charles Demia, com suas *Exortações*, cria o sentido que essa educação para o trabalho possui até hoje: “que as escolas venham a ser agências de informação ou lugares de mercado em que as pessoas abonadas pudessem ir buscar servidores domésticos ou empregados comerciais ou industriais” (In: PONCE, 2001, p. 123). Tal sentido fortalece-se, algum tempo depois, quando a burguesia triunfante - pós Revolução Francesa – manifesta seu interesse em “*formar indivíduos aptos para a competição do mercado* [grifo do autor]” (PONCE, 2001, p. 136). Trata-se de um dos três egoísmos da educação apontados por Nietzsche: “a cultura para obtenção de lucros”²⁹. O professor, nessa escola do trabalho, já está à vontade: agora pode trabalhar dando aula sem ser mais contraditório. Ora, senão é a completa inversão do valor da educação – que do ócio passou a ser trabalho, e então, após séculos de decadência, chega à decadência derradeira: a educação do trabalho.

E eis o que temos nesse apanhado histórico: a educação com o sentido metafísico, a educação com o sentido do lucro/trabalho, a educação com o sentido do Estado, a educação com o sentido da tribo primitiva, a educação com o sentido

²⁹ Conforme apontado na página 72 do presente capítulo.

de dominação – mas existe também a educação com o sentido do ócio. E é justamente essa que nos interessa: a partir de agora o objetivo é esboçar maneiras de como essa educação pelo e para o ócio seria na atualidade.

Mas se o professor representa – como mostrado – o início da decadência da própria educação, como é que seria uma educação sem essa figura? A alternativa é encontrada em Nietzsche, quando este propõe “os mestres como modelos” (NEUKAMP, [s.d.], p.3). Esses mestres são aqueles indivíduos que conseguem manter uma vida coerente, entre a teoria e a prática – através do conhecimento filosófico: a sabedoria. “O exemplo deve ser dado pela vida real e não unicamente pelos livros” (NIETZSCHE, 2004, p. 150). Um exemplo desse tipo de indivíduo é encontrado por Nietzsche em Schopenhauer. Porém, os mestres são mais do que portadores da sabedoria de viver a vida coerentemente, dialeticamente: eles são “um modelo de educador ao qual o jovem estudante poderá tomar como exemplo para si, como a melhor forma de encontrar a si próprio” (NEUKAMP, [s.d.], p. 3). Nesse sentido, mais do que Schopenhauer, o mestre primordial é Zaratustra:

[Ele] transmite doutrinas, conhecimentos, experiências de vida. Parece que a sua palavra é paradigmática, já que termina todo discurso com o “Assim falou Zaratustra”, que quase institucionaliza sua figura. Parece que Zaratustra tem coisas para ensinar, já que desce de sua montanha e solidão para “dizer algo”. (CRAGNOLINI, 2005, p. 1197).

O que ele ensina é justamente o caminho da despedida. Ora, se o mestre é aquele que ensina a melhor forma de encontrar a si próprio – de tornar-se quem se é –, que outra forma ensinaria o grande mestre que senão o caminho da despedida de si próprio? Para se ter uma visão do que se quer dizer, a própria relação de Zaratustra com seus discípulos possui valor enquanto passagem, não enquanto convívio contínuo. “Zaratustra quer e busca constantemente discípulos, mas, simultaneamente, lhes indica o caminho da despedida e do adeus. [...] O ensinamento da perda, o caminho do adeus: essa é a ‘doutrina’ de Zaratustra”

(Ibidem). Mas estranha doutrina essa: ao mesmo tempo em que se enuncia, denuncia a própria contradição. Como pode essa doutrina do “perspectivismo” – na medida em que cada indivíduo terá uma perspectiva própria de olhar e compreender as coisas, uma própria “doutrina”, pois cada um será o que é – ser também uma doutrina? E não será ela apenas mais uma dentre todas as outras doutrinas?

Para responder tais questões, basta perceber que ela, em verdade, ao entender que cada um pode ter sua própria doutrina – ou, usando outro termo que parece mais adequado neste caso: sua própria arte de viver -, não é uma doutrina em si. Ela é uma filosofia que compreende a multiplicidade, o diabólico³⁰, o devir; que instiga a auto-superação. Filosofia essa que é ensinada por uma educação que mora na contradição – ela não precisa ser coerente, basta que ela multiplique, seja diabólica, dando por isso a cada um a possibilidade de ser si próprio. É aí que faz a diferença o ensinamento do grande mestre: é lá na contradição que ele fecha um círculo – e dali extrai uma sabedoria e também uma loucura. Zaratustra discursa: “Eu fecho círculos em volta de mim e fronteiras sagradas; é cada vez menor o número dos que sobem comigo a montanhas cada vez mais altas – eu construo uma cadeia de montanhas a partir de montanhas cada vez mais sagradas” (NIETZSCHE, 2003, p. 120).

O mestre, então, é aquele que possui coerência de viver a teoria e a prática, mas, além disso, experimenta sua teoria e sua prática ao máximo, com intensidade, e, ao se deparar com verdades ridículas, ri³¹, afirmando o pulsar da vida. E quando a

³⁰ “Etimologicamente, o dia-bólico separa, divide, aparta. Contrapõe-se ao sim-bólico, que sintetiza, reúne, unifica. Desde aí, o diabólico pode ser pensado como multiplicidade, sem unidade” (CORAZZA, 2002, p. 17).

³¹ “O riso, como ‘ensinamento’, destrói, justamente, todo ensino, pois dessacraliza qualquer fé e mostra o caráter ridículo das grandes verdades. Ridículo, na medida em que as grandes verdades apresentam-se como ‘originárias’: o riso explicita a insignificância das origens, as “razões” contingentes que construíram as verdades sublimes” (CRAGNOLINI, 2005, p. 1199). Aqui cabe diferenciar, discernir o “belo” do “sublime”: enquanto que o “belo” apraz, atrai; o “sublime” repele, afasta.

coerência torna-se contradição, ele ri novamente, e de lá ele cria uma nova condição, e se auto-supera. O ensino da importância da auto-superação para a vida: eis o grande ensinamento do mestre. E eis, também, que é esse ensinamento que permite o desabrochar de novos mestres, novos Super-Homens - e como riem esses Super-Homens...

Dessa forma, a alternativa dos mestres como modelos parece ser a solução para um formato educacional pelo e para o ócio que propõe o “torna-te aquilo que tu és” – culminando na formação dos Super-Homens -, contra a educação que padroniza em características únicas os indivíduos, que peca em favor da média e que procura um encaixe de cada indivíduo na lógica da cultura de massa – no quebra-cabeça da sociedade.

Essa lógica da cultura de massa se traduz em duas tendências distintas: “a tendência de ampliação cada vez maior da cultura, e a tendência à redução da cultura através da especialização.” (NEUKAMP, [s.d.], p. 2). A primeira tendência baseia-se na necessidade de formar produtores para o mundo do trabalho, através da universalização da cultura que valoriza o próprio trabalho e denigre o ócio. Trata-se de uma “visão utilitária da cultura pois está dominada por critérios quantitativos: procura-se estender a educação à maior quantidade de pessoas possível, pois o mercado necessita delas” (Ibidem). A segunda tendência baseia-se na divisão do trabalho nas ciências e a especialização do erudito em determinada área; “especialização que conduz à superficialização do espírito, ao entorpecimento do impulso crítico, emancipatório e criador” (GIACÓIA, 2005, p. 68).

Porém, existem aqueles indivíduos que naturalmente possuem uma dificuldade de se encaixar no quebra-cabeça da sociedade: esses são os “homens da cultura”. E numa cultura que leve em consideração a formação através do modelo

dos grandes mestres, esses homens da cultura terão um incentivo para manter sua diferenciação, sua subjetividade, sua forma particular de dinamizar a cultura. Isso porque não existirá mais a padronização em favor da média: da mesma forma que existirão Super-Homens, existirão também os que não chegarão nem aos pés destes – seja em criatividade, seja em auto-superação. A verticalidade de possibilidades aumenta, multiplica-se, e a distância entre o mais alto e o mais baixo aumenta – mas não a distância econômica, já que estamos falando da sociedade do ócio. A distância que aumenta é aquela já dita: de criatividade, de auto-superação; sendo medida na comparação desses atributos na vida de cada indivíduo. E o mais interessante de tudo isso: mesmo os indivíduos considerados mais baixos terão grandes possibilidades de ter uma vida prazerosa – talvez até feliz -, pois a baixeza é sua opção, seu querer, sua vontade – independentemente de ser vontade instintiva, vontade sentimental ou vontade racional.

Mas, tanto nas menores como nas maiores felicidades, nos alerta Nietzsche, “é sempre o mesmo aquilo que faz da felicidade felicidade: o poder esquecer ou, dito mais eruditamente, a faculdade de, enquanto dura a felicidade, sentir *a-historicamente* [grifo do autor]” (1996, p. 273). E ele vai ainda mais além: diz que “é inteiramente impossível, sem esquecimento, simplesmente *viver* [grifo do autor]” (1996, p. 274). Tal pensamento permite a compreensão da eliminação de certas memórias de nosso cérebro, constituindo-se muitas vezes na eliminação de um momento traumático, pois se aquele momento continuasse memorizado na mente da pessoa, a vida tornar-se-ia um fardo impossível – a própria vontade de viver seria afetada. Imagine-se numa cena em que você está voltando de uma festa, alegremente com seus amigos, e de repente algo trágico acontece: um bêbado dirigindo atropela você e mais dois amigos. Você cai inconsciente no chão.

Recupera-se dali a três semanas: mas não se lembra de nada! O esquecimento torna sim a vida possível, ao afirmá-la inocentemente, tal como uma criança afirma a vida³². Porém, fica ainda uma questão: se o esquecimento é importante para viver a vida e atingir a felicidade, qual é a vantagem da História para a vida?

Nietzsche, sobre essa questão, conta que:

É uma das questões e cuidados mais altos no tocante à saúde de um homem, de um povo, de uma civilização. Pois, no caso de uma certa desmedida de história, a vida desmorona e degenera, e por fim, com essa degeneração, também a própria história (NIETZSCHE, 1996, p. 276).

Mas em que, então, a contemplação do passado pelo homem é útil ao presente? E ao responder essa pergunta, o filósofo alemão já aponta para um trecho que condiz com o eterno retorno; que amadurecera anos mais tarde em sua obra.

Ele [o contemplador do passado] aprende com isso que a grandeza, que existiu uma vez, foi, em todo caso, *possível* [grifo do autor] uma vez e, por isso, pode ser que seja possível mais uma vez; segue com ânimo sua marcha, pois agora a dúvida, que o assalta em horas mais fracas, de pensar que talvez queira o impossível é eliminada. [...] No fundo, aliás, aquilo que foi possível uma vez só poderia comparecer pela segunda vez como possível se os pitagóricos tivessem razão em acreditar que, quando ocorre a mesma constelação dos corpos celestes, também sobre a Terra tem de se repetir o mesmo, e isso até os mínimos pormenores: de tal modo que sempre, se os outros têm uma certa disposição entre si, um estóico pode aliar-se outra vez com um epicurista e assassinar César, e sempre, em uma outra conjuntura, Colombo descobrirá outra vez a América (Ibidem).³³

Aqui vemos o florescer de algumas idéias que comporiam o eterno retorno, como essa determinada ordem dos acontecimentos, que levam sempre ao acontecimento das mesmas coisas. A solução para não esmorecer diante da vida: eis a vantagem da história para a vida – sempre observando que para cada um a contemplação do passado se fará em diferente medida: para uns pode ser mais necessário olhar para trás em busca de inspiração e vontade de superação;

³² Neste caso é importante ressaltar que o “esquecimento” só permite a vida na medida em que o trauma atinja somente a mente. Caso o trauma atinja o corpo – casos de mutilações, por exemplo -, é um trauma que pode – mesmo com o efeito do “esquecimento” – levar mais facilmente ao óbito. A luta pela vida – através da própria vontade de viver – pode ser afetada em casos de traumas corporais gravíssimos.

³³ É esclarecedor, para compreensão desse trecho, assistir o filme “De volta para o futuro”.

enquanto que, para outros, seja melhor o esquecimento na busca das mesmas coisas.

Porém, a vantagem da história para a vida é somente essa. Nietzsche prossegue sua crítica à história, questionando a diferença de valorização da história pelos gregos e para o homem “moderno” – do final do século XIX:

Que se pense, por exemplo, um grego passando diante de uma tal cultura [a da história]; ele perceberia que para os homens modernos ser “culto” e ter uma “cultura histórica” parecem tão solidários como se fossem um só e somente se distinguissem pelo número das palavras. Se então ele pronunciasse sua frase: alguém pode ser muito culto e no entanto não ter nenhuma cultura histórica, acreditariam não ter ouvido bem e sacudiriam a cabeça (NIETZSCHE, 1996, p. 278).

Preocupado com a Filosofia, também questiona como esta ficaria dentro dessa “cultura histórica”, ao que responde:

A filosofia, no interior da cultura histórica, não tem direitos, caso queira ser mais do que um saber interiormente recolhido, sem efeito [...]. Sim, pensa-se, escreve-se, imprime-se, fala-se, ensina-se filosoficamente – até aí tudo é permitido; somente no agir, na assim chamada vida, é diferente: ali o permitido é sempre um só, e todo o resto é simplesmente impossível: assim o quer a cultura histórica. São homens ainda – pergunta-se então -, ou talvez apenas máquinas de pensar, de escrever e de falar? (NIETZSCHE, 1996, p. 279).

Tal olhar sobre a “cultura histórica” – um olhar de reprovação – revela que a história acaba virando a absolutização de certos costumes, de certas condutas e, também, de certos valores – as tradições. Para a sociedade do ócio, do devir, da multiplicação, da afirmação da vida são necessárias mudanças na valorização da história, pois, caso contrário, estaremos fadados à eterna repetição do passado – isso também na medida em que o saber deixa de ser criativo; justamente porque o tempo dedicado à essa faculdade – a criação – é ocupado com a contemplação histórica, de modo a fazer do indivíduo – será que chega a ser isso? - mais um membro domesticado dentro da “cultura histórica”.

O homem moderno, domesticado na cultura histórica, instrumentalizado na cultura de massas: esse é o indivíduo que está se formando com um certo “tipo

ideal” de sujeito metafísico – uma representação que nunca vem-a-ser. Esse “tipo ideal” é representado num “Sujeito autônomo, racional, auto-consciente, dono de sua própria história” (COSTA, [s.d.], p. 3). Isso leva a educação a constituir-se pautada – a partir de então – nesse sujeito metafísico/representativo/ideal, resultando no homem moderno.

Contrariamente a toda ontologia metafísica do Sujeito – pautada no pensamento da “representação” -, podemos pensar, com Nietzsche e Deleuze, que a suposta fortaleza do sujeito moderno é apenas ilusória (ao menos para aqueles que se recusam a pensar a educação com base num plano de transcendência). Em verdade, sua fragilidade é tão aparente quanto à da própria Modernidade que o criou (Ibidem).

A representação – para esses pensadores - deixa de ser o modelo de sujeito que se pretende formar – pois ele é supra-real, projetado para fora, no além de nossas possibilidades. O que surge, em seu lugar, é o ensinamento do “sentido da Terra”, que é o Super-Homem³⁴. Dessa forma, seria estranho afirmar que o Super-Homem possa ser considerado um “tipo ideal” a ser formado. Por ser ele a personificação da auto-superação, da auto-criação que é o “torna-te aquilo que tu és”, ele provém do próprio homem – sendo mais um “futuro” para o homem de hoje do que um “ideal inalcançável”.

Mas como se chega até o Super-Homem?

No aforismo #4, do Prólogo do Zaratustra, ouve-se da boca do próprio o seu discurso que revela os caminhos que levam ao Super-Homem: “o que há de grande, no homem, é ser ponte, e não meta: o que pode amar-se, no homem, é ser uma *transição* [grifo do autor] e um *ocaso* [grifo do autor]” (NIETZSCHE, 2003, p. 38). E é aí, no ocaso do homem, que se encontra o caminho que leva ao Super-Homem. Os desprezadores, os materialistas – que acreditam no “sentido da terra”, os que preparam o terreno para a chegada do Super-Homem, os que amam sua própria

³⁴ Zaratustra pronuncia-se, no *Prólogo* #3: “O super-homem é o sentido da terra. Fazei a vossa vontade dizer: ‘Que o super-homem *seja* o sentido da terra!’” (NIETZSCHE, 2003, p. 36).

virtude, os que são espíritos, os que não desejam ter demasiadas virtudes, os que são dádivosos, os que acreditam no poder do acaso, os que falam de grandes feitos e mesmo assim cumprem mais do que falam, os que redimem os seres do passado e justifica os do futuro, os que punem o seu Deus, os que possuem alma profunda também na mágoa, os que querem transbordar, os que possuem espírito e coração livres – todos são transição e ocaso; todos são pesadas gotas que prenunciam o raio que é o Super-Homem. Ora, uma educação que permita o desabrochar de todos esses tipos de indivíduos será a educação que permitirá o desabrochar do próprio Super-Homem.

Essa é a educação do riso e do esquecimento, do conhecimento e da história na medida certa para o “tornar-se quem se é”, dos mestres como modelos e com a abolição da figura do professor. É educação que não se preocupa somente com o trabalho e a cultura de massa: preocupa-se, sim, com a formação de indivíduos de cultura elevada – com a formação equilibrada da personalidade, conforme cada um é – culminando no desabrochar de alguns Super-Homens. É educação sem currículo, sem sistematização do conhecimento, voltada para a prática da vida – em que “os modos de vida inspiram maneiras de pensar e os modos de pensar criam maneiras de viver” (DIAS, 1991, p. 32-33).

Criar maneiras de viver: isso acontece somente quando o mestre ensina a imitação criativa. Ora, o mestre é um ser digno de ser imitado, “porém, a imitação não pode ser mecânica, repetitiva, pois assim o mais próprio do aluno será sufocado, eliminado” (ROCA, [s.d.], p. 5). A valorização da singularidade do indivíduo, um caso único que jamais o acaso fará por repetir: a isso se presta essa educação pelo e para o ócio.

No entanto, antes de chegarmos a esse nível tal de educação assistemática – ou (des)educação -, faz-se necessária uma educação de transição. Pensemos então, a partir de agora, nas estruturas desse formato educacional de transição. Como ele seria arquitetado concretamente? Como seria sua forma de funcionamento? A proposta é sistematizar o mínimo possível, para que essa educação seja condizente com a etapa a seguir, que é (des)educação assistemática do “torna-te aquilo que tu és”.

O princípio básico dessa educação já foi dito: é uma educação para quem quer, não para todos. Mas e se todos quiserem? Daí surge a questão de serem criadas maiores estruturas de conhecimento conforme as demandas. Quem criará tais estruturas? Grupo de pessoas que, em seus respectivos momentos de ócio, se disponibilizem a ensinar seus conhecimentos em tais espaços/estruturas. Essas estruturas do conhecimento poderiam ser separadas de acordo com os conhecimentos ofertados, de modo que em cada estrutura fossem respondidas determinadas questões temáticas. Para facilitar tal classificação, usemos, pois, a classificação epistemológica das áreas do conhecimento.

Os freqüentadores de tais estruturas autônomas – verdadeiros institutos de pesquisas criando um conhecimento em prol de toda a humanidade, libertando-a gradualmente do trabalho e formando para a vida – não teriam freqüência obrigatória, assim como também os mestres que ensinariam nesses locais iriam quando sentissem vontade. Na prática, essas relações de aprender-ensinar-e-aprender poderiam ser com horário marcado. Exemplo: uma criança curiosa acerca da questão do porquê os objetos caem dirige-se ao Instituto de Pesquisas em Física para procurar resposta a sua questão. Lá, ao chegar, descobre que nenhum mestre está disponível para conversar sobre tal questão, mas recebe uma lista de contatos

dos mestres – apontando qual assunto cada um gosta de ensinar mais. Assim, basta que ele entre em contato com o mestre de sua preferência e marque um horário nesse Instituto – caso ele queira assistir alguma experiência prática – ou em outra localidade, caso seja o desejo de ambos.

A relação teoria-prática, nessa educação de transição, seria encarada com a seguinte funcionalidade: os espaços destinados para as relações sociais de aprender-ensinar-e-aprender – os quais se chamou de institutos de pesquisa – se ocupariam mais em mostrar os ensinamentos práticos, através de experiências – por exemplo – para uma compreensão básica do aprendiz sobre o que está sendo estudado. Caso ele – esse mesmo aprendiz – sinta vontade de aprofundar-se no tema, explorando o assunto, ele pode perguntar ao mestre sobre onde encontrar teoria acerca do tema e estudar isso conforme sua disposição. O mestre não tem porque avaliar se o aprendiz está absorvendo o conteúdo, porque ele sabe que quando o aprendiz tiver dúvidas, para o mestre ele voltará. Sendo assim, essa educação de transição prescindiria das avaliações.

Nesses moldes, cada indivíduo buscaria o conhecimento na sua própria medida – conforme sua vontade de conhecer e vontade de aplicar esses conhecimentos em sua própria vida. O conhecimento, a sabedoria, aqui, não é um diferencial na competição do mercado de trabalho. Na sociedade que valoriza o ócio, as próprias empresas terão que se encarregar de ensinar as técnicas de trabalho, de acordo com as funções que necessitam de colaboradores. Repare na palavra utilizada: colaboradores, porque na sociedade do ócio não existirá hierarquia trabalhista nem política – não existirão empregadores e empregados. Aquele que exercer função administrativa e que necessite dar ordens o fará porque é ele quem foi designado para aquela função, exercendo essa função com espírito

cooperativista, onde o resultado de um é o mesmo para todos. Aqui cabe ressaltar, ainda, que um dos mecanismos para ampliar esse espírito cooperativista dentro do mundo do trabalho já existe: trata-se da participação de lucros igualmente distribuída entre os colaboradores da empresa – mas, lembremos: é apenas o primeiro passo, estando longe do que pode vir-a-ser.

Notemos, ainda, que nessa educação de transição terá que ser ensinado o valor da tecnologia em seu devido lugar: como libertadora do trabalho, redentora da humanidade, propulsora do ócio.

Eis, então, que esses institutos de livres mestres; sem obrigatoriedade de frequência; sem avaliações – pois serão desnecessárias; com tecnologia empregada em prol da maximização do ócio; poderão constituir-se, já num primeiro momento, nessa educação com o sentido do “torna-te aquilo que tu és”. Uma educação de transição, ainda, mas já uma desconstrução da educação tal como hoje está posta.

Porém, nesses derradeiros momentos desse capítulo, nos assalta uma crucial questão: em que momento foi falado da Educação Física, especificamente, nessa forma de educação?

Pois bem, é justamente essa lacuna que se tentará preencher ao longo dos próximos parágrafos. Primeiro fez-se necessário notar que no formato de educação pelo e para o ócio esboçado até aqui, não existem “áreas do conhecimento” formalizadas e legitimadas. Com a supressão da figura do professor pela figura do grande mestre, suprimida é também a instituição escola. Agora não existe mais um poder legitimado de ensinar, um professor que é pago por uma escola para exercer a arte da pedagogia: o que existe é o reconhecimento, espontâneo, dos grandes mestres. Ora, qualquer um que queira aprender com outro – colocando-se em situação de aprender-ensinar-aprender, logo, em situação de educação – terá a

liberdade de eleger com quem quer ter esse aprendizado. Logo, o mestre é um eleito do aprendiz. Porém, é certo também, que o aprendiz que se auto-supera constantemente um dia chega a ser superior ao seu próprio mestre e, a partir de então, inicia-se a busca por um outro mestre – o verdadeiro gênio de grandes feitos. Mas o que isso tem a ver com a Educação Física?

Isso mostra que a Educação Física, enquanto área formal do conhecimento, que se debruça sobre questões como o “corpo”, o “movimento”, a relação desse “corpo” num âmbito social, não existirá mais. O que teremos são mestres que colocarão os conteúdos da - outrora – Educação Física em prática, juntamente com outros conhecimentos – caracterizando-se a “transdisciplinaridade”³⁵. A análise possível, nesse cenário, é em que medida os conteúdos considerados os atuais da Educação Física poderiam contribuir dentro dessa visão educacional. Ou ainda, para facilitar a questão: no modelo de educação transitório – esboçado anteriormente -, o instituto de pesquisas em Educação Física seria responsável pelo ensino de quais conhecimentos?

É, então, que se faz necessário falar sobre o “corpo”. Qual o valor que o “corpo” possui nesse cenário? Qual é o valor do corpo para o Super-Homem – valor esse que o grande mestre deve ensinar?

Pois bem, o corpo possui valor como condição para que exista a vontade - ele é a própria mão dessa vontade. Aqui o corpo ganha em valor, já que deixa de ser submetido à alma: o que ocorre é justamente o contrário. Como o Super-Homem possui o sentido da terra, não existe alma eterna para ele. O sentido da terra é também o sentido de valorização do próprio corpo. É através de seu corpo que o homem deve buscar a auto-superação, e é, também, através dele que saberá

³⁵ Da qual foi falada na página 13 da Introdução da presente obra.

distinguir o que lhe dá prazer do que lhe causa desprazer – enviando essa informação para o *eu* pensar em como conseguir mais prazer e como evitar o desprazer³⁶.

Esse corpo enquanto mão da vontade é o corpo que recebe informações e emite ações conforme a vontade. Nesse sentido de emitir ações, ele também pode ser valorizado enquanto forma de comunicação – emitindo símbolos, signos comunicativos.

Na obra *O corpo fala*, de Pierre Weil e Roland Tompakow, encontramos a importância dos símbolos na comunicação e compreensão humana:

Desde tempos imemoriais, usamos símbolos – mensagens sintéticas de significado convencional. São como ferramentas especializadas que a inteligência humana cria e procura padronizar para facilitar a sua própria tarefa – a imensa e incansável tarefa de compreender (1986, p. 25).

Neste escrito os autores exploram os significados dos gestos e atitudes do ser-humano. Através da análise de determinadas posturas corporais – considerando-se alguns princípios – é possível perceber claramente as mensagens que nosso corpo está emitindo. Além de perceber isso nos outros, é possível adquirir um nível de auto-consciência corporal elevado o suficiente para perceber isso em si próprio, desvendando algumas vontades inconscientes também. Isso porque existe uma correspondência psicológica de determinadas partes do corpo, partes essas que manifestam vontades inconscientes.

Tal correspondência é ilustrada por Weil e Tompakow através de uma esfinge assíria, chamada Kerub. Ela é composta por quatro partes: corpo de boi, tórax de leão, asas de águia e cabeça de homem. Eis o esquema dessa esfinge relacionada com as vontades inconscientes representadas no corpo:

³⁶ A questão do corpo para o Super-Homem será mais aprofundada no próximo capítulo: “Interpretações acerca do Super-Homem: quem é ele?”.

Boi	<i>Abdômen</i>	Vida Instintiva e Vegetativa
Leão	<i>Tórax</i>	Vida Emocional
Águia	<i>Cabeça</i>	Vida Mental (Intelectual e Espiritual)
Homem	<i>Conjunto</i>	Consciência e domínio dos três inconscientes anteriores.

Quadro 1 – Retirado de WEIL E TOMPAKOW, 1986, p. 27.

“O Boi, quando colocado em evidência na nossa expressão corporal, tende a se traduzir por uma acentuação do abdômen. A pessoa *avança o abdômen* [grifo do autor]” (WEIL E TOMPAKOW, 1986, p. 28). Essa característica é facilmente percebida em pessoas que apreciam a gastronomia, que ficam à vontade num farto banquete. No plano sexual, o boi representa as necessidades mais carnisais.

“O Leão se evidencia pelo tórax onde reside o coração; é o centro da emoção. Os especialistas em expressão corporal, sobretudo os coreógrafos, o consideram como o centro do EU” (WEIL E TOMPAKOW, 1986, p. 30). Dessa forma, quando há uma preponderância do tórax, estamos na presença de uma preponderância do próprio EU – expressando vaidade, egocentrismo, narcisismo ou pessoa que naquele momento quer se impor.

“A águia, representada pela cabeça, nos indica o estado de controle do corpo pela mente.” (WEIL E TOMPAKOW, 1986, p. 34). Os sinais são: cabeça erguida significa hipertrofia do controle mental; cabeça baixa significa que o indivíduo é controlado pelos estímulos externos; e cabeça normal indica um controle normal da mente.

Os autores lembram, ainda, que diferentes interações podem ocorrer entre as três vontades ilustradas. Pode acontecer de um homem, frente a uma oferta de um prato de comida, responda com através de sua expressão corporal com um sim com o abdômen – projetando-o para frente -, com um não com o tórax – projetando-o para trás, e com um sim com a cabeça – projetando-a para frente. “É a imagem

perfeita de um dilema” (WEIL E TOMPAKOW, 1986, p. 35). Dessa forma, quanto mais auto-consciência corporal tiver o indivíduo, melhor ele saberá se comunicar utilizando seu corpo e, também, melhor saberá identificar suas próprias vontades e as vontades dos que estão ao seu redor. Trata-se da potencialização do corpo como mão da vontade. E todo esse conhecimento é o mestre que deve ensinar/transmitir – sendo, portanto, um conhecimento da Educação Física atual que permaneceria importante nesse novo cenário social: a auto-consciência corporal e a expressão corporal, ambas no sentido de melhor compreensão das vontades próprias e alheias – a comunicação em seu estado mais puro, mais básico, mais rudimentar: a comunicação corporal³⁷.

De modo a fortalecer essa questão – e também sintetizá-la -, invoca-se a opinião de Verônica Paternost:

Como educadores podemos entremear disciplinas e conteúdos oferecidos aos alunos, observando o quanto estes podem intercomunicar-se através de uma formação sociocultural mais sólida, baseada em vivências através de cores, formas, texturas, sons, gestos e movimentos. Ao se propor a elaboração de um cenário em que se possibilite a criação de um ambiente para receber outras formas de expressão da linguagem, estaremos ampliando o universo da comunicação através da imaginação de cada um e do conjunto de alunos. As aulas de educação física se fazem presentes quando trazem para os educadores de uma unidade educacional, o real significado da interdependência entre ação, vivência e compreensão a jovens que estão buscando estruturar-se diante de um contexto social. Para Le Boulch, ‘a harmonia entre o corpo e o meio será traduzida por um desembaraço na expressão corporal que só pode realizar-se quando o indivíduo se sente à vontade em seu meio social’” (2005, p. 182).

É sabido também, conforme encontramos em Henry Wallon, que existem fases da vida em que os estímulos ao corpo e ao conhecer com o próprio corpo devem ser potencializados, pois é a forma de aprender que está mais latente. Na divisão do desenvolvimento do ser humano em estágios, Wallon identifica um comportamento predominante em cada estágio – seja visando o aprimoramento

³⁷ Não é difícil entender que o corpo é a primeira forma de qualquer humano lidar com o mundo, com o real, com o sensível – sendo também a primeira forma de manifestação de vontade, no caso vegetativa/instintiva, quando por exemplo um bebê chora querendo mamar.

intelectual, afetivo ou motor do sujeito. Dependendo do estágio em que o sujeito se encontra, determinados estímulos provenientes da relação dele com o meio não serão levados em conta pelo sujeito, ou seja, não terão importância; ou até mesmo serão entendidos de maneira errônea, deturpada. Existem duas fases que possuem um predomínio corporal: 1) *sensório-motor e projetivo* e 2) *puberdade e adolescência*.

Na fase do *sensório-motor e projetivo* – que vai até os três anos – a aquisição da marcha e da preensão dão à criança autonomia na manipulação de objetos e na exploração dos espaços. Também nesse estágio ocorre o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo projetivo refere-se ao fato da ação do pensamento precisar dos gestos para se exteriorizar. O ato mental “projeta-se” em atos motores. É uma fase de predomínio cognitivo – inteligência prática e simbólica.

Na fase da *puberdade e adolescência* – que se inicia aos onze anos – a relação do EU com o corpo é afetada pela ação hormonal, trazendo novos contornos para a personalidade. Fase de predomínio afetivo.

A primeira fase parece ser a que podemos influenciar de alguma maneira na educação da criança – incentivando a explorar o mundo com autonomia, deixando-a desde cedo experimentar o auto-superar com o corpo, descobrindo novos limites – e sempre indo além deles. É subir naquela árvore que parecia alta demais, é correr até cansar e depois voltar a correr, é tentar saltar o mais longe ou do mais alto lance de escadas – experimentar o corpo, sentir a vida pulsar, ter prazer nisso: a ousadia e a coragem sempre foram as primeiras que incentivaram a auto-superação.

Na segunda fase, devido aos fatores hormonais naturais de crescimento, amadurecimento sexual do corpo, não há muito com o que a educação possa

contribuir. Assumir isso é reconhecer que a educação não pode perder tempo com determinadas questões que não lhe dizem respeito.

O corpo levado aos seus limites: talvez a isso devêssemos chamar arte corporal. Ou que tal isto: o corpo desafiando a vida, como o próprio funâmbulo desafia a dele na travessia entre duas torres – eis a arte corporal. E encontraremos, ainda, no artista corporal, o grande mestre da Educação Física: o acrobata³⁸. Não que os mestres em outras práticas corporais não sejam também grandes mestres nas técnicas que dominam, porém o acrobata depende de sua técnica para salvar sua própria vida – isso de uma situação que ele próprio quis viver, experimentar. A condição artística do acrobata revela-se no “improviso” – entre um salto e outro, entre um vôo e outro, eis que surge uma queda no vazio e ele não vai se salvar. Mas no “improviso”, na criação, na auto-superação de sua própria técnica ele salva sua própria vida.

“O acrobata esquadrinha o espaço, mede e pesa distâncias, acaricia o vazio, vigia o lugar de cada coisa, fixa pontos de partida e de chegada. Saboreia sua solidão. É ela que lhe permite alargar seus limites, limites humanos” (SOARES, 2001, p. 33). Mas veja bem se não é desse alargamento de limites que brota o Super-Homem... “Acrobatas são seres que descrevem uma condição humana de passagem entre o tudo e o nada [...]. Eles nos ensinam a olhar para o corpo como passagem e como limite” (Ibidem). Nesse sentido, do corpo ser passagem, vale a pena invocar a presença de Zaratustra: “O homem é uma corda estendida entre o animal e o super-homem – uma corda sobre um abismo” (NIETZSCHE, 2003, p. 38).

Ora, mas então o conhecimento do grande mestre acrobata está além de transmitir simplesmente as técnicas que permitem a travessia dos momentos

espetaculares, possui um conhecimento mais íntimo que se revela na afirmação de Zaratustra, que é o homem ser ponte para o Super-Homem - e isso é a auto-superação. E não foi dito que o grande mestre era aquele que ensinava isso para seus aprendizes?

O corpo como mão da vontade, que se comunica através da sua expressão corporal, que compreende suas vontades através de sua auto-consciência corporal, que deve ser estimulado no sentido da auto-superação desde a primeira fase *sensório-motora e projetiva*, que possui no acrobata seu grande mestre – justamente porque ensina a auto-superação através do corpo e que esse é o caminho para o Super-Homem: eis tudo o que a Educação Física poderia ser nessa educação pelo e para o ócio. Mas ainda assim, inúmeras são as possibilidades que se abrem para a Educação Física múltipla, difusa - a experimentação é o limite quando se discute o corpo.

E ainda nem começou a se falar sobre a maior contribuição da Educação Física para essa educação pelo e para o ócio: o jogo. Num primeiro momento, a Educação Física teria que fazer o papel de disseminar o jogo do criar e destruir – isso porque o lúdico - que é o que faz ser jogo – e o próprio jogo são temáticas as quais a Educação Física vem se debruçando há algum tempo. Não parece difícil perceber com qual qualidade ela poderia ensinar o jogo como anti-método, ou a-método, da educação pelo e para o ócio.

“Uma educação que joga e que é jogada pelo simples prazer de jogar” (COSTA, [s.d.], p. 6). Um jogo que cai em esquecimento logo que termina: “cada partida é um começar-de-novo e cada começar-de-novo é, por si mesmo, inocente” (AZEREDO, 2003, p. 86). Inocência, esquecimento, riso, prazer: tudo isso se liga ao

³⁸ “O acrobata e a acrobacia, assim como o mundo que os comporta – o circo, as feiras -, são constantemente evocados como um mundo feito de surpresas, espontâneo, pleno de sensualidade”

jogo. Mas o que lhe dá a característica mais especial - que lhe confere brilho distinto das outras atividades - é o lúdico³⁹. Trata-se da possibilidade de “fruir a vida social, marcada pela exaltação dos sentidos e das emoções” (RECHIA, 2004).

E qual a importância desse espírito lúdico? E mais: qual é a importância de tudo isso dentro da educação pelo e para o ócio?

Para responder à primeira questão seria necessário saber, primeiro, o que é o espírito lúdico, como ele se manifesta. Nesse sentido, encontramos em Huizinga que “a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão” (2001, p. 59). E é esse agir corajoso, ousado, atrevido com a própria vida que leva à auto-superação e ao desabrochar dos Super-Homens. Então aqui encontramos a importância desse espírito lúdico. Espírito esse também que coloca em disputa – em *agon* – a honra, a glória e a própria nobreza. Vale notar que, terminado o jogo e uma vez aprendido o espírito lúdico, este irá se manifestar não só nos momentos de jogos, mas na própria vida.

Esse espírito lúdico com o qual a própria vida é vivida: isso é o símbolo da criança. Inocência, esquecimento, fruição das emoções – todas características da criança. E também do Super-Homem, afinal de contas ele é aquele que atinge “um domínio sobre si suficiente para ser criador; assim é o artista na posse de seus meios, ou a criança”⁴⁰. O dançarino-destruidor Zaratustra – o mestre que ensina a importância do jogo – “é também isto: jogo – um acontecimento, sempre, sem um antes e um depois, começo absoluto regido por simples obra do acaso. [...] É aquele que jamais teme a criação e a destruição” (COSTA, [s.d.], p. 6-7). Eis, então, a importância do jogo para essa educação pelo e para o ócio: propiciar a compreensão do desprendimento, do esquecimento, da inocência, do acaso, da

(SOARES, 2001, p. 35). Um mundo artístico por excelência.

³⁹ “A essência do lúdico está contida na frase: ‘há alguma coisa em jogo’” (HUIZINGA, 2001, p. 57).

criação e da destruição. Conhecimentos esses necessários no despertar do Super-Homem e no próprio “tornar-se quem se é”.

Mas como ele – o Super-Homem - pode ser formado através do modelo alternativo de Educação Física proposto? Pistas já foram deixadas até aqui, mas o objetivo agora é responder com mais clareza essa pergunta.

A conexão possível certamente é através do jogo. Sendo a forma de transmissão do conhecimento dentro da Educação - e aqui incluso a Educação Física - pelo e para o ócio o próprio jogo – em suas manifestações lúdicas –; e sendo essa Educação marcada pelo próprio devir do conhecimento – tornando o próprio conhecimento e, por conseqüência a própria noção de verdade em coisas instáveis, moldáveis, flexíveis, que se movimentam -, temos que as crianças inseridas nesse formato de Educação naturalmente absorverão uma cultura que possibilita o jogo da criação. Tal absorção cultural preservará as características naturais dessa criança, quer sejam: a inocência, o esquecimento e a criatividade. Ora, eis aí três características fundamentais do próprio Super-Homem nietzscheano, que já nasce *quase* pronto, por ser ele mesmo a manifestação dos instintos, da natureza humana. Esses instintos, essa natureza humana, se traduz, em seu mais elevado grau, na própria vontade de potência.

Aqui cabe um esclarecimento: a vontade de potência é o único instinto que marca a natureza humana desde os primórdios de nossa espécie. É ela que traz consigo as características da criança – a inocência, o esquecimento e a criatividade -, porém, o que acontece é que, numa cultura em que não há incentivo para o jogo da criação – com o medo do devir; da instabilidade; do caos; do diabólico que separa, divide, aparta – essas mesmas características são podadas.

⁴⁰ Na página 9 da Introdução da presente pesquisa.

Sobre essa questão das crianças podadas, encontramos em Heloísa Fernandes – no texto *Infância e modernidade: doença do olhar* -, algo que se soma a essa constatação. Ao analisar a conexão possível entre infância e escola na obra de Durkheim, ela constata que isso só ocorre pela “hipótese de uma doença social” (1997, p. 65). Essa doença social é a anomia, ou seja, o “enfraquecimento da inscrição da sociedade (consciência coletiva [...]) na subjetividade dos habitantes da modernidade” (FERNANDES, 1997, p. 63). Dessa forma, a conexão que propõe Durkheim – entre a infância e a escola – é através da educação-terapia, de modo a:

Inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o *espírito de disciplina* [grifo da autora] (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o *espírito de abnegação* [grifo da autora] (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a *autonomia da vontade* (sinônimo de submissão esclarecida) (FERNANDES, 1997, p. 65).

Essa educação que propõe o pai da Sociologia recai sobre uma *criança imaginária* surpreendente: enquanto suas perigosas disposições primitivas – curiosidade, imaginação, fantasia, criatividade – devem ser controladas, reprimidas – reprimindo também a própria natureza da criança – as disposições úteis à educação – o tradicionalismo, a credulidade e a receptividade às ordens – devem ser utilizadas em prol da educação a pouco descrita: uma educação repressora do indivíduo. “Curiosidade, imaginação, fantasia, imprevisibilidade; é disso que Durkheim tem medo. O educador aposta na outra face – tradicionalista, crédula, receptiva às ordens” (FERNANDES, 1997, p. 66). Tal educação acaba por resultar, inevitavelmente, no *adulto normal normalizado*, de McDougall. Trata-se do cidadão pacato, avesso às mudanças, domesticado – um fraco, na mais alta acepção que encontramos esse termo em Nietzsche⁴¹.

Um outro texto, intitulado *Educação após Auschwitz*, do autor - Theodor Adorno - corrobora com essa visão – a de que as características inerentes às

crianças são podadas. Ao nomear o *tipo com consciente coisificado* ele está falando sobre o indivíduo de “caráter manipulativo [que] distingue-se pela mania de organização, pela incapacidade de vivenciar experiências humanas em geral, por certa espécie de falta de emotividade, pelo realismo exagerado” (ADORNO, 1986, p. 40). Esse tipo é o resultado de uma educação sistematizada e inerte, que visa uma massificação – através da “coisificação” – do sujeito. Tal processo reside justamente num não-estímulo das características da criança – a inocência, o esquecimento, a criatividade. Uma vez massificados, esses sujeitos “transformam-se em algo análogo à matéria bruta e omitem-se como seres auto-determinantes⁴². Isso combina com a disposição de tratar os demais como massa amorfa” (Ibidem). Ora, mas essa massificação dos sujeitos é justamente o contrário do “torna-te aquilo que tu és”.

Pode-se falar de uma claustrofobia da humanidade no mundo administrado, uma sensação de clausura em um contexto mais e mais socializado, densamente estruturado. Quanto mais apertada a rede, mais quer-se sair dela, muito embora sua própria estreiteza o impeça. Isso aumenta a raiva contra a civilização. A revolta contra ela é brutal e irracional (ADORNO, 1986, p. 35).

Isso é o chamado “mal estar social”, onde cada sujeito – sendo coagido a reprimir seus impulsos mais naturais, seus impulsos de criança – acaba por se revoltar contra a própria humanidade, e o pior: inconscientemente.

A solução para esse cenário desanimador – e atual⁴³ - é uma educação que tenha pleno sentido: “a educação para a auto-reflexão crítica”. Esse seria o sentido da educação transitória que aqui foi proposta, de modo a, num primeiro momento, resgatar a possibilidade de existir enquanto indivíduo, enquanto sujeito – não enquanto coisa -; para que, num segundo momento, essa educação transformar-se

⁴¹ Indivíduo reativo, que não é senhor de si mesmo.

⁴² Na interpretação aqui proposta, esses “seres auto-determinantes” aos quais se refere Adorno encontram justa representação nos “fortes” de Nietzsche, visto que ser auto-determinante é ser senhor de si.

⁴³ Por mais que no referido texto Adorno critique a educação baseado na não-repetição de Auschwitz, o cenário de “mal estar social” ainda é vívido na atualidade: basta lembrar das reações - anti-

na educação do “torna-te aquilo que tu és”. Parece claro que antes de existir condições para ser quem nós somos, é preciso reverter o processo de destruição do indivíduo – pois senão, nem ser seremos, quiçá, ser nós próprios.

Para finalizar, vale ter vivo na memória que toda essa educação de transição, para depois uma (des)educação pelo e para o ócio, só existirá com o sentido de formar alguns Super-Homens. Nem todos se converterão através da auto-superação e de todo esse estímulo criado para isso: cada um poderá ser o que é. Os Super-Homens – nesse cenário - serão os grandes estimuladores da vida.

5 INTERPRETAÇÕES ACERCA DO SUPER-HOMEM: QUEM É ELE?

O Super-Homem: eis o tipo que se almeja com essa Educação pelo e para o ócio. Mas quem é ele? Quais são suas características, suas virtudes? E, principalmente, para debater com as outras duas: qual é o valor e o sentido que encontramos para o Super-Homem nas interpretações dos estudiosos de Nietzsche?

Ora, já temos aqui um novo ingrediente no método: basta notar, que agora, a Genealogia – neste caso do conceito Super-Homem - será feita com base nas interpretações de outrem. Não se trata de fazer Genealogia individual – como poderíamos denominar essa tal Genealogia que invoca as perspectivas de outrem, ao invés das próprias -, mas não o é por mera conjuração de nome. A Genealogia é sempre individual, pois é forma de olhar sobre a realidade através dos valores subjetivos - ou seja, individuais - e, ainda, considerando certo ordenamento desses valores – em escala de força: qual é o valor mais forte? Pode-se, desta forma, considerar que o valor mais forte para determinado indivíduo será sempre a medida de todas as avaliações, mas isso somente enquanto tal valor for o mais forte na concepção de mundo do indivíduo em questão. Desta forma, podemos afirmar que a “medida” é elemento variável do método genealógico.

Em Nietzsche, a medida utilizada como critério de todas as avaliações, em sua *Genealogia da Moral*, é a Vida⁴⁴. Para Platão, essa medida era a Verdade. Na Genealogia do Ócio – proposta como matéria do primeiro capítulo deste trabalho -, foi utilizada a mesma medida do filósofo alemão, adotando-se o valor Vida como medida. Neste capítulo, o objetivo é considerar como medida o conceito de Super-

⁴⁴ Conforme citado na página 16 do presente estudo (ver citação de MACHADO, 2002, p. 55).

Homem que será proposto logo de início, conforme minhas leituras da obra de Nietzsche⁴⁵. Nesse cenário, então, é que serão invocadas diferentes interpretações acerca do Super-Homem – na forma de estudiosos de Nietzsche. Mas eis que fica ainda uma dúvida: o que são essas interpretações afinal?

“Quanto maior seja o número de olhares, de olhares distintos que saibamos empregar para ver uma mesma coisa, tanto mais completo será o nosso ‘conceito’ sobre ela, tanto mais completa será nossa ‘objetividade’” (NIETZSCHE, GM, tratado III, #12). Eis, pois, o perspectivismo. Mas porque é falado disso agora? Ora, se entendermos que a interpretação de determinada coisa é um olhar sobre esta coisa, e que este mesmo olhar é considerado como perspectiva de alguém que olha, a interpretação é a própria perspectiva. De modo a tentar esclarecer esse conceito, invocam-se algumas figuras da Psicologia da Gestalt.



Figura 1 – É um pato ou um coelho?

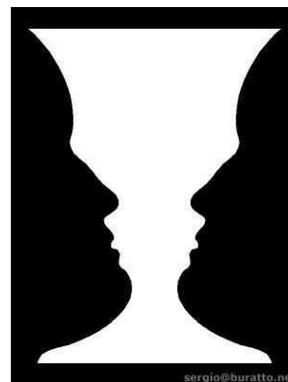


Figura 2 – Uma taça ou dois perfis?

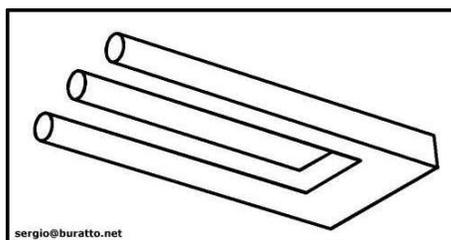


Figura 3 – Um tridente com apenas duas hastes?

⁴⁵ Apesar de serem as minhas leituras, procurarei manter-me fiel ao conceito proposto pelo próprio Nietzsche. Não que isso seja necessário, afinal de contas, sempre quando se lê o filósofo alemão temos que ter em mente que suas obras e, especificamente, *Assim falou Zaratustra*, são obras

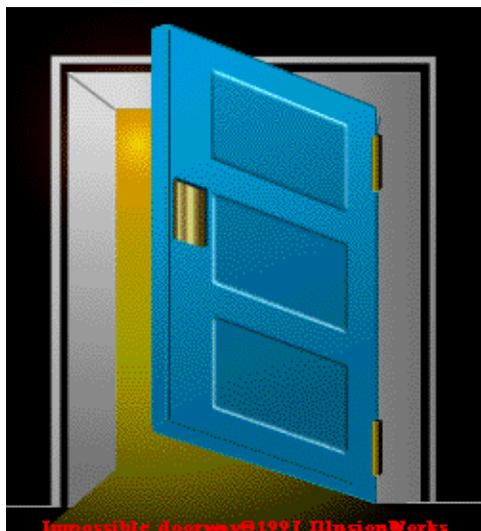


Figura 4 – Para que lado abre a porta?

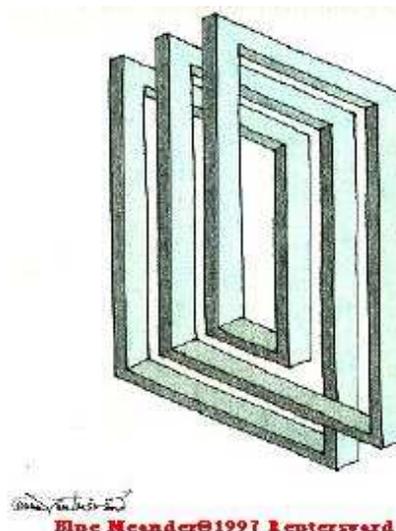


Figura 5 – Em qual plano está a imagem?

Essas figuras são marcadas pela característica de permitirem mais de uma perspectiva/interpretação acerca delas próprias. No caso da figura 1, pode-se ver um pato ou um coelho. Na figura 2, pode-se ver uma taça ao centro ou dois perfis humanos, numa técnica simples de contraste. Na figura 3, vemos um tridente – ora, é a isso que chamamos um objeto que possui três pontas -, porém, ao continuarmos nosso olhar – da esquerda para a direita -, constatamos somente duas hastes, sendo que uma terceira parece ficar no vazio entre essas duas. Na figura 4, a porta parece estar aberta “para fora” do recinto se olhada somente sua parte de baixo; no entanto, se olharmos para sua parte de cima, o que se vê é que a porta – estranhamente - parece estar aberta “para dentro” do recinto. Na figura 5, fica difícil de determinar em que plano está a imagem – novamente, basta concentrar o olhar ou na parte de baixo ou na parte de cima da mesma: ela parece se movimentar.

De qualquer modo - independentemente da interpretação que podemos ter dessas figuras - se o sentido for o de buscar o melhor conceito, a melhor objetividade acerca delas, deve-se levar em consideração múltiplas interpretações.

E é aí que se dá o processo de perspectivismo exposto anteriormente. No trecho citado, Nietzsche refere-se às perspectivas que uma mesma pessoa pode ter de determinada coisa, bastando apenas alterar seu prisma, sua lente, seu ângulo de visão. E é justamente isso que constatamos apreciando as imagens da Psicologia da Gestalt: basta alterar nosso ângulo de visão e... Eis uma nova interpretação, uma nova perspectiva da coisa!

Porém aqui nesse capítulo, existe a tentativa de um ângulo de visão externo – tentativa; pois há ainda aqueles que irão alegar que mesmo invocando interpretações múltiplas acerca do Super-Homem, essas interpretações, por serem obtidas através da leitura da obra dos estudiosos de Nietzsche, já serão de certa forma visões da mesma pessoa que conjurou o Super-Homem inicial que será a medida de todo o resto: o próprio autor.

O importante nesse assunto das interpretações é entender o estabelecimento de um diálogo com os estudiosos de Nietzsche – não no sentido de delimitar o Super-Homem, mas sim de obter um conceito mais completo acerca desse tipo em questão. Mas chega de explicações metodológicas; partamos agora para a conjuração do Super-Homem que será a medida para todos os outros.

O Super-Homem é um conceito central na obra do filósofo alemão. Ele é anunciado no prólogo da obra *Assim falou Zaratustra* e pela boca do próprio. Após dez anos vivendo numa montanha, gozando “de seu próprio espírito e da solidão” (NIETZSCHE, 2003, p. 33), Zaratustra aborrece-se de sua própria sabedoria tal “como uma abelha do mel que ajuntou em excesso” (Ibidem), e decide-se “voltar a ser homem” (NIETZSCHE, 2003, p. 34). Tal decisão é motivada pelo desejo de dar e distribuir sua sabedoria com os outros homens: precisamente transformar essa sabedoria em loucura – conforme ele fala “que os sábios dentre os homens

voltassem a alegrar-se de sua loucura” (NIETZSCHE, 2003, p. 33). Agora, Zaratustra é “taça que quer transbordar, afim de que sua água escorra dourada, levando por toda a parte o reflexo da tua bem-aventurança!” (Ibidem).

Na descida da montanha, Zaratustra chega a uma floresta. Ali ele encontra um velho e, após um breve diálogo, anuncia que traz “aos homens um presente” (NIETZSCHE, 2003, p. 35). Esse presente é justamente a constatação de que “*Deus está morto* [grifo do autor]” (Ibidem). Porém, esse presente, essa constatação, traz um desdobramento: o anúncio do Super-Homem para os próprios homens.

Ao chegar à cidade mais próxima, encontrou Zaratustra grande quantidade de povo reunido na praça do mercado; pois lhes fora prometido que iriam ver um funâmbulo. E Zaratustra assim falou ao povo: ‘*Eu vos ensino o super-homem* [grifo do autor]. O homem é algo que deve ser superado.’ (NIETZSCHE, 2003, p. 36).

E depois prossegue Zaratustra em seu discurso sobre o Super-Homem.

Sua única virtude é a coragem⁴⁶. Dotado de extrema valentia e capacidade de luta, o Super-Homem também consegue, motivado pela auto-superação, ser o criador⁴⁷. Mas cria para quê? Para transvalorar os valores: a substituição das tábuas de valores tradicionais por tábuas de valores novas – e, além de novas: moldáveis, inconstantes, flexíveis, que se movimentam⁴⁸. Ele existe para multiplicar e afirmar a vida: um eterno e inocente sim – inocente tal qual uma criança, que antes foi leão e, antes ainda, camelo⁴⁹.

Eis que aqui se invoca uma primeira interpretação: a de Pierre Héber-Suffrin, através de sua obra intitulada “O ‘Zaratustra’ de Nietzsche”. Essa obra tem por objetivo primeiro e fundamental “comentar, de maneira pedagógica, isto é,

⁴⁶ Conforme os aforismos *Das alegrias e das paixões* e *Da guerra e dos guerreiros* do Zaratustra (p. 61 e 73). Sempre entre parênteses as páginas conforme edição consultada para esse estudo. Recomenda-se fazer a leitura completa dos aforismos indicados, de modo que citar apenas um trecho e relaciona-lo com o que se quer dizer seria fugir desse objetivo.

⁴⁷ Conforme o aforismo *Do Superar a si mesmo* (p. 143).

⁴⁸ Conforme o aforismo *De velhas e novas tábuas* (p. 234). Sobre essa moral que possui movimento conferir especificamente a 8ª tábua.

⁴⁹ Conforme o aforismo *Das três metamorfoses* (p. 51).

articulada, meticulosa, atenta às perguntas e reações do leitor, as primeiras páginas da obra: o Prólogo” (HÉBER-SUFFRIN, 1991, p. 8). Para o autor, o Prólogo se “constitui uma introdução sistemática, muito estruturada, ao conjunto do *Zaratustra* [grifo do autor], um recenseamento dos problemas e um levantamento de todos os conceitos.” (Ibidem). O procedimento que ele propõe para estudo do Prólogo consiste no seguinte: “ler previamente, inicialmente sem interrupção, o *Prólogo de Zaratustra* [grifo do autor]; [...] depois em reler o mesmo prólogo, dessa vez parte por parte, seguindo-se, só então, a cada uma delas, a leitura de seu comentário” (HÉBER-SUFFRIN, 1991, p. 9).

Feito tal procedimento, chegamos à parte que nos interessa: a parte na qual o conceito de Super-Homem é comentada. Para este autor, “o super-homem é a idéia essencial do Prólogo [...], o tema central do primeiro discurso de Zaratustra” (HÉBER-SUFFRIN, 1991, p. 53). Dessa forma, é interessante notar o capítulo que o autor escreveu com o objetivo e título de “apresentação sistemática dos principais conceitos do Prólogo”.

Neste capítulo, ele trabalha com dois quadros. O primeiro (quadro 1) trata dos “dois pares de noções fundamentais” (HÉBER-SUFFRIN, 1991, p. 115), identificadas por ele no prólogo. O primeiro par – forças ativas e forças reativas - é necessário para *compreender* o fenômeno, de modo a “discernir quais são as forças ativas e quais as forças reativas; em seguida, e principalmente, distinguir que forças, ativas ou reativas, predominam sobre as outras” (Ibidem). O segundo par é na verdade dois formatos possíveis da vontade de potência: a “vontade de negação, de destruição, de depreciação” e a “vontade de afirmação, de construção, de apreciação” (Ibidem). Esse segundo par de noções fundamentais é necessário para *julgar o valor* do fenômeno, sendo:

Necessário compreender como se explica a hierarquia que nele se encontra, isto é, compreender por que razões nele dominam, de acordo com o caso, as forças ativas ou forças reativas. Para fazer isso, será necessário compreender a sua genealogia, isto é, distinguir o tipo de vontade de potência, afirmativa ou negativa, pelo qual esse fenômeno foi gerado, motivado (HÉBER-SUFFRIN, 1991, p. 115-116).

As formas de compreensão do fenômeno juntamente com as formas de julgamento desse mesmo fenômeno, nos revelam quatro combinações possíveis:

		<i>Tipo de Vontade Inspiradora</i>	
		<i>Vontade negativa</i>	<i>Vontade afirmativa</i>
<i>Hierarquia Vigente</i>	Reação > Ação	1	3
	Ação > Reação	2	4

Quadro 1 – As quatro combinações possíveis (HÉBER-SUFFRIN, 1991, p. 116).

Dentre essas quatro combinações apontadas, o autor revela que no Prólogo do Zarathustra, “Nietzsche apresenta duas variantes da combinação 1, variantes que designaremos respectivamente 1A e 1B [e] não apresenta a combinação 3⁵⁰”. Dentre essas quatro combinações possíveis – 1A, 1B, 2 e 4 -, “encontraremos a cada vez um tipo diferente de atores, uma metafísica diferente, uma moral diferente e os conceitos-chaves como ‘Morte de Deus’ ou ‘Niilismo’ mudarão de sentido” (HÉBER-SUFFRIN, 1991, p. 116-117). Tais noções podem ser melhor comparadas observando-se o quadro 2:

<i>Conceitos nietzscheanos</i>	<i>Genealogias Possíveis</i>			
	<i>Vontade Niilista</i>			<i>Vontade Afirmativa</i>
	<i>Reação > Ação</i>		<i>Ação > Reação</i>	<i>Ação > Reação</i>
	<i>1ª</i>	<i>1B</i>	<i>2</i>	<i>4</i>
Quem?	O homem, “humano demasiado humano”	O último homem	O homem superior	O super-homem
Morte de Deus	Morte de Jesus Cristo na cruz	Supressão de um senhor demasiado exigente e de uma testemunha	Sobrevivência da sombra de Deus	Destruição das antigas tábuas, primeira etapa da transmutação

⁵⁰ Tratada, segundo ele, no aforismo *Do espírito de gravidade* (ZA, p. 116).

		incômoda		
Nilismo	Este mundo não tem valor com relação ao outro	Este mundo não tem valor, e não há outro mundo	Este mundo não tem valor, e o outro mundo também não	Destruição do outro mundo: só há este mundo e ele tem valor
Metafísica	Dualismo de tipo platônico	Materialismo reducionista		<i>Gaya Scienza</i> do eterno retorno
Moral	Moral tradicional do bem e do mal. As virtudes rotineiras	Hedonismo frágil. Não há mais dever	A ação como fim em si. Conversam-se, sem seu fundamento, os deveres tradicionais	Criação de novas tábuas: moral do sim e do não. A vontade de potência como única virtude

Quadro 2 – As características das quatro combinações possíveis (HÉBER-SUFFRIN, 1991, p. 118).

Resta-nos, agora, expor em que pontos a interpretação desse estudioso de Nietzsche acrescenta ou entra em contradição com nossa medida inicial, sempre com o sentido de obter um conceito mais completo do Super-Homem.

Primeiramente, salta aos olhos na tabela de Héber-Suffrin, uma contradição: para ele a única virtude do Super-Homem é a vontade de potência, enquanto que, em nosso tipo inicial, esta seria a coragem. O argumento do autor francês fundamenta-se na noção de que a própria vontade de potência constitui-se numa virtude, ao passo que, na noção inicial proposta do Super-Homem, a vontade de potência é intrínseca a ele – é seu estado psicológico natural -, tanto que nem é citada. É intrínseca porque é encarada como forma operacional da virtude coragem e do instinto de auto-superação dele, processo que o coloca em situação de ser o criador, ser o homem da transmutação. Dessa forma, tal contradição é apenas na categorização da vontade de potência: para ele virtude, para nós forma operacional instintiva/natural do Super-Homem.

Com relação ao sentido – o para quê existe? - que o Super-Homem tem na interpretação de Héber-Suffrin, temos que esse sentido é “o homem da transmutação” (1991, p. 71). Sua vontade de potência é positiva e é assim porque se manifesta como força criadora.

O que vemos, pois, é como essa vontade afirmativa faz calarem-se as forças reativas e devolve seu justo lugar às forças ativas; assiste-se, enfim, à dominação da reação, da passividade, da escravidão, pela ação, pela atividade, pelo domínio (HÉBER-SUFFRIN, 1991, p. 72).

Isso vem a somar com a noção inicial de Super-Homem. Quando se questiona para quê ele cria e propõe-se a resposta que cria para transvalorar os valores⁵¹, é justamente dessa “vontade de potência positiva” de Héber-Suffrin que estamos falando. Ora, então temos o mesmo sentido, afirmando ainda mais nossa noção inicial.

Mas a grande contribuição na evocação das interpretações de Héber-Suffrin se dá nas características que acrescenta ao Super-Homem. Primeiramente, ao colocar a “Morte de Deus” - retratada no aforismo II do Prólogo do Zaratustra – como primeira etapa da transvaloração. Reconhecer isto é, para o Super-Homem, sua primeira condição de existir. A seguir, ao reconhecer um niilismo que afirma este mundo e destrói o outro mundo, o Super-Homem transforma-se na personagem principal do devir: é ele quem lhe movimenta – através da já citada vontade de potência positiva e criadora. Alçado à metafísica do eterno retorno, o Super-Homem agora entende que “afirmar o eterno retorno é, ao mesmo tempo, fazer do físico objeto do metafísico” (HÉBER-SUFFRIN, 1991, p. 111). Ora, mas a isso se pode chamar de destruição da metafísica. Sendo assim, o Super-Homem não reconhece metafísica alguma, somente o físico.

Em uma outra interpretação do Super-Homem, o filósofo brasileiro Mauro Cardoso Simões⁵² insere a questão da valoração do corpo e da terra.

Cabe lembrar que se até então [até a conversão do homem em Super-Homem] foi o homem quem valorou, e essa valoração depreciava a terra e o corpo, cumpre agora engendrar uma nova concepção da humanidade, condição para a criação de novos valores, em que o corpo seja prezado, e com ele a terra e a vida (SIMÕES, 2003, p. 73).

⁵¹ Conforme página 53 do presente estudo.

⁵² É mestre em Filosofia – Ética pela PUC-Campinas, professor do curso de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), na Faculdade Bagozzi e editor da *Revista Filosofia*.

Isso porque, conforme fala Zaratustra: “Não sigo o vosso caminho, ó desprezadores da vida! Não sois, para mim, ponte que leve ao Super-Homem!” (NIETZSCHE, 2003, p. 60).

Pois bem, que a desvalorização do corpo não leva ao Super-Homem já está visto. Porém, resta saber o porquê e como esse corpo é valorizado. Para tanto, mais uma vez recorre-se ao discurso de Zaratustra. Ele separa o espírito e o corpo em “pequena razão” e em “grande razão”, respectivamente. O primeiro ele chama de *eu*. O segundo ele chama de *ser próprio* – “um soberano poderoso, um sábio desconhecido [...]. Mora no teu corpo, é o teu corpo” (Ibidem). Nessa configuração, a pequena razão é instrumento da grande razão, o *eu* é instrumento do *ser próprio*.

O ser próprio diz ao eu: ‘Agora sente dor!’ E, então, o eu sofre e reflete em como poderá não sofrer mais – e para isto, justamente, *deve* [grifo do autor] pensar. O ser próprio diz ao eu: ‘Agora sente prazer!’ E, então, o eu se regozija e reflete em como poderá ainda regozijar-se muitas vezes – e para isto, justamente *deve* [grifo do autor] pensar. [...] O corpo criador criou o espírito como mão de sua vontade (NIETZSCHE, 2003, p. 60-61).

É assim - mão de sua vontade - já que:

Em primeiro lugar, para que surja o querer é necessário que exista uma representação de prazer e desprazer; em segundo, que uma violenta excitação produza uma sensação de prazer ou de desprazer é assunto do intelecto interpretador, que aliás, na maior parte das vezes, opera sem que o saibamos, de uma forma inconsciente; terceiro lugar, só existe prazer, desprazer e vontade em seres inteligentes; a imensa maioria dos organismos simplesmente os ignora (NIETZSCHE, 2006, p. 118).

Ora, o corpo é então condição para que exista a vontade. Ele faz sua participação no processo do querer justamente porque é através dele que existe uma representação de prazer e desprazer. É por isso que “o homem já desperto, o sabedor [ou o Super-Homem], diz: ‘Eu sou todo corpo e nada além disso; e alma é somente uma palavra para alguma coisa no corpo’” (NIETZSCHE, 2003, p. 60).

É importante não esquecer que esse Super-Homem, que vai, aos poucos, sendo delineado por múltiplas interpretações, está conectado ao ócio. Isto se dá, precisamente, porque o ócio é tido como uma atividade libertadora da escravidão da

humanidade: a necessidade de ocupar-se em atividades que não são e não levam à essência da vida, ou seja, que não contribuem para tornar-se quem é⁵³.

Eis que uma outra interpretação se faz necessária nesse momento, de modo a acrescentar novo sentido, agora na direção que leva ao Super-Homem: a de Alberto Onate⁵⁴. Sua contribuição está, justamente, em reconhecer o sentido para o Super-Homem – o caminho que faz sua existência -, constituindo-se na sua tarefa e no próprio ócio: “para cumprir essa tarefa – ajudar cada um dos indivíduos a tornar-se quem é – o humano deve converter-se em Super-Homem” (2004, p. 14, adaptado). Com a possibilidade do ócio o próprio homem, o “humano, demasiado humano” de Héber-Suffrin, parece encontrar em sua loucura toda a diferença, toda a singularidade que compõe seu ser. Isto faz ele ser quem ele é – convertendo-se nesse processo em Super-Homem. O sentido de outrora, que era o Super-Homem enquanto “homem da transmutação”, só pode existir enquanto o Super-Homem já existir, por ser o para quem ele existe. Porém, ele não existirá sem o ócio que alimenta a contemplação da realidade - enquanto vontade de potência; que se traduz em agir criativo na medida em que a criação é auto-superação; que aponta na loucura dos sentimentos a máxima subjetividade do indivíduo. Não existirá porque somente quando ele começar a viver dessa maneira – com o deleite do ócio - a conversão do homem em Super-Homem será possível.

Em já uma quarta interpretação, surgem as alegorias do artista e da criança: refiro-me à Paul Valadier⁵⁵.

⁵³ Conforme raciocínio exposto na página 9 do presente estudo, na Introdução.

⁵⁴ Professor Alberto Marcos Onate, do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná, ele é mestre em Filosofia pela USP, tendo sua dissertação de mestrado o título *O crepúsculo do sujeito em Nietzsche ou como abrir-se ao filosofar sem metafísica*. Ele é também doutor em Filosofia pela USP, e sua tese leva o título *Entre eu e si ou a questão do humano na filosofia de Nietzsche*. Sua dissertação e sua tese foram publicadas na forma de livros – a primeira em 2000 e a segunda em 2003.

⁵⁵ É doutor em Teologia e em Filosofia e antigo redator da revista *Études*. É autor de uma vasta bibliografia. Sobre Nietzsche escreveu, entre outros livros, *Nietzsche et la critique du christianisme*

O Super-Homem nietzscheano não é o atleta da perfeita soberania sobre si, mas aquele que chega a um domínio suficiente para ser criador; assim é o artista na posse de seus meios, ou a criança, referência essencial em “Assim Falava Zaratustra” (VALADIER, 2004, p. 6).

A noção inicial de que ele existe para multiplicar e afirmar a vida: um eterno e inocente sim – inocente tal qual uma criança, que antes foi leão e, antes ainda, camelo, parece confirmar-se na interpretação de Valadier.

Mas como se dá esse processo de transformação do camelo em leão e do leão em criança? Trata-se do primeiro discurso de Zaratustra após o anúncio do Super-Homem – que ocorrera no Prólogo: *Das três metamorfoses* (NIETZSCHE, 2003, p. 51).

O espírito que se torna camelo é aquele que pergunta “O que há de pesado?’, [...] e ajoelha como um camelo e quer ficar bem carregado” (Ibidem). Para ele, a alegria está em carregar o peso dos heróis: seus fardos. Mas que tipo de fardos? Ora, os fardos que tornam o espírito um “espírito de suportaçãõ; e tal como o camelo, que marcha carregado para o deserto, marcha ele para o próprio deserto” (NIETZSCHE, 2003, p. 51-52). Esse deserto é o isolamento social, tal como vive o velho santo que Zaratustra encontra na floresta logo após a descida da montanha⁵⁶.

Mas eis que no deserto “dá se a segunda metamorfose: ali o espírito torna-se leão, quer conquistar, como presa, a sua liberdade e ser senhor em seu próprio deserto” (NIETZSCHE, 2003, p. 52). Tal conquista traduz-se em derrotar seu próprio senhor: o “tu deves” – representado pelo dragão no discurso de Zaratustra. Essa moral do dever – que indica tudo o que deve ser feito ou não, seguida pelo camelo

(1974); *Essais sur la modernité, Nietzsche et Marx* (1974), *Nietzsche, l'athée de rigueur* (1989) e *Nietzsche l'intempestif* (2000). Entre suas obras publicadas em português, destacam-se: *Elogio da consciência* (2001); *Um cristianismo de futuro, para uma nova aliança entre razão e fé* (2001) e *A moral em desordem: um discurso em defesa do ser humano* (2003).

⁵⁶ A afinidade no modo de vida do velho santo com a alegoria do camelo é ainda mais profunda. Tal encontro foi descrito na página 62 da presente obra, porém, naquela oportunidade não interessava a resposta do velho santo ao anúncio de Zaratustra que trazia “aos homens um presente”. Essa resposta é, simplesmente, o que pensa o espírito de suportaçãõ - esse camelo - sobre a humanidade:

“como o que há de mais sagrado” (Ibidem) - é substituída pelo “eu quero”. Senhor de sua vontade, o leão consegue, assim, “criar para si a liberdade de novas criações, [apesar de ainda não poder] criar novos valores”. (Ibidem).

“Mas dissei, meus irmãos, que poderá ainda fazer uma criança, que nem sequer pôde o leão?” (NIETZSCHE, 2003, p. 53). É aí que surge a característica da inocência. Mas não apenas ela: surge também a característica do esquecimento. Essas duas características da criança levam a “um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer ‘sim’” (Ibidem). Mas um dizer “sim” para quê? “Para o jogo da criação [...]: o espírito, agora, quer a *sua* [grifo do autor] vontade, aquele que está perdido para o mundo conquista o *seu* mundo” (Ibidem).

Como última interpretação invocada acerca do Super-Homem nesse capítulo, trago a obra de José Amorim de Oliveira Júnior⁵⁷. Sua proposta é elucidar o sentido bem específico do Super-Homem, através da reflexão sobre seis questões:

- a) Quem é o super-homem, isto é, quais são seus principais atributos? b) Como pensá-lo a partir da superação? c) Ele ocupa um lugar de destaque na tipologia nietzscheana? d) É possível sua realização, historicamente, ou seja, ele é um *télos* [grifo do autor] a ser alcançado ou é antes um ideal inatingível? e) O super-homem deve ser uma meta para todos? f) Ele é fruto do acaso ou da vontade humana? (OLIVEIRA JR., 2004, p. 162).

Após análise a partir do uso do conceito Super-Homem em outras obras de Nietzsche – que não no Zarathustra, quando o termo⁵⁸ é finalmente criado -, Oliveira Jr. inicia suas respostas às questões colocadas. Os atributos do super-homem, segundo ele, são a “autonomia e criação de seus próprios valores” (2004, p. 170).

“Não lhes dê nada. [...] Tira-lhes, de preferência, alguma coisa de cima e ajuda-os a levá-la; será o que de melhor poderás fazer por eles, se for bom para ti” (NIETZSCHE, 2003, p. 35).

⁵⁷ É graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Goiás (UCG), com mestrado em Filosofia Política pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Dedicou-se à pesquisa nietzscheana desde a época de sua graduação e já apresentou vários artigos e comunicações científicas em eventos filosóficos de âmbito regional e nacional, como a ANPOF e os Colóquios Nietzsche (promovidos pelo Grupo de Estudos Nietzscheanos da USP), e possui artigos publicados em revistas especializadas em filosofia, como a *Revista Fragmentos de Cultura* (UCG) e os *Cadernos de Filosofia*, da FFCH/UFG.

⁵⁸ O termo em questão é do alemão *Übermensch*.

Ele cita trecho d'*O Anticristo*, no qual Nietzsche diz que o “que ordenam as mais profundas leis da conservação e do crescimento [é] que cada um crie a *sua própria* virtude, o *seu* imperativo categórico⁵⁹” (2007, p. 45). Tal forma de agir – criando seus próprios valores e virtudes -, continua Oliveira Jr., propicia ao homem liberdade:

Pois o homem livre possui sua própria medida de valor, não devendo se conformar às máximas universais de conduta impostas pela moral, pela religião, pelo Estado: “uma parte essencial da reflexão de Nietzsche além do bem e do mal é que uma virtude precisa ser a invenção pessoal de cada indivíduo” (Ibidem)⁶⁰.

Aqui, contrasta uma diferença com o super-homem proposto no início desse capítulo: lá é afirmado que sua única virtude é a coragem; enquanto que aqui é afirmado que uma virtude precisa ser a invenção pessoal de cada indivíduo. Mas lá, a coragem é a força propulsora, o espírito de luta e valentia de toda a criação de valores e de virtudes – e por isso, sua virtude primeira ou natural. A partir de então é que o Super-Homem poderá cultivar outras virtudes, tornando-se quem ele é através do ócio. Uma vez mais o ócio se encontra atrelado à valorização das virtudes.

A seguir vem a questão da superação. Para Oliveira Jr., “a superação poderia ser [...] apenas uma faceta da criação” (Ibidem). Isso porque os conceitos são imbricados, “são intercambiáveis: se a essência da criação é a superação incessante, o super-homem, sendo o indivíduo que se auto-supera continuamente, constitui-se, também, como o tipo criador, posto não haver superação sem criação” (2004, p. 174). Mas é exatamente o que já foi dito em nosso tipo inicial: o super-homem consegue, motivado pela auto-superação, ser o criador.

⁵⁹ Conceito kantiano Considera-se *imperativo* uma proposição que tenha a forma de comando, de imposição e, em particular, de um comando ou ordem que o espírito dá a si próprio. Kant distinguia duas espécies de imperativos: o *hipotético* (ou condicional), quando a ordem ou determinação está subordinada como meio para atingir determinado fim (ex.: *sê justo, se queres ser respeitado*); e o *categórico* (ou não-condicional), se a ordem é incondicional (ex.: *sê justo*). Para Kant só existia um imperativo categórico fundamental (e é esse que Nietzsche se refere) cuja fórmula é: “Procede sempre segundo uma máxima tal que possas desejar ao mesmo tempo que ela se torne universal”. (Nota extraída do livro *O Anticristo*, 2007, p. 45).

⁶⁰ O trecho entre aspas da citação é, na verdade, a citação de outro autor: Ansell-Pearson (1997, p. 149-150).

Então, vem a questão de se o super-homem ocupa um lugar de destaque na tipologia nietzscheana. A resposta a essa pergunta pode ser encontrada, em verdade, em outro trecho da obra de Oliveira Jr., quando ele fala justamente desse assunto. Primeiramente, ele considera “a presença de dois elementos básicos na tipologia nietzscheana: o fraco e forte” (2004, p. 111). Dentre os primeiros – os fracos -, ele inclui o último homem, o homem superior, o *décadent* e o escravo. Dentre os segundos – os fortes -, estão o senhor, o aristocrata, o espírito livre e o super-homem. Sendo o super-homem um dos tipos considerados fortes, ele ocupa sim um lugar de destaque na tipologia nietzscheana. Porém, Oliveira Jr. vai além: ele indaga “como se caracteriza um tipo?” (2004, p. 112). A resposta é que os tipos referem-se, “em suma, à vontade triunfante e determinante num indivíduo ou grupo” (Ibidem), caracterizando-se pelos seguintes elementos:

a) Por meio do *agon*, considerando seu entendimento enquanto “enfrentamento e luta com condições desfavoráveis” (Ibidem), o que leva um tipo a tornar-se forte⁶¹.

b) Pelas relações de forças e a qualidade de vontade de poder. Esse critério de análise dos tipos “leva em consideração a interpretação deleuziana das forças, cuja base é a distinção de suas qualidades ativas e reativas, bem como as qualidades da vontade de poder, como afirmativa ou negativa” (OLIVEIRA JR., 2004, p. 113). É o método utilizado por Héber-Suffrin, no quadro em que ele analisa os tipos que aparecem no Zaratustra (conforme Quadro 1, já exposto nesse capítulo).

c) Por meio da constituição fisiológica, biológica e psicológica⁶².

⁶¹ Conforme aforismo # 262 de *Para além do bem e do mal*: “um tipo fixa-se e torna-se forte sob a longa luta com condições *desfavoráveis* [grifo do autor] essencialmente constantes” (NIETZSCHE, 2006, p. 190).

⁶² Conforme aforismo # 17 d’*O Anticristo*: “por toda a parte em que, por qualquer forma, a vontade de poder se encontre em declínio, existirá igualmente uma regressão fisiológica, uma decadência” (NIETZSCHE, 2007, p. 50); e, ainda na mesma obra, aforismo # 57: “em toda a sociedade sã,

Dessa forma, os fortes – como o super-homem -, são aqueles que vivem por meio do *agon*, que possuem uma qualidade ativa maior que a qualidade reativa, que manifestam sua vontade de poder de maneira afirmativa e que possuem preponderância intelectual. Vale notar, ainda, que Oliveira Jr., além de mostrar os dois elementos básicos da tipologia nietzscheana - os fracos e os fortes -, coloca que:

Forte e fraco são [...] duas facetas do indivíduo, haja vista que em uma mesma pessoa coexistem tais princípios e forças. Ou seja, mesmo o forte, hiperbóreo, dotado de ritmo ascendente, sofre quedas instantâneas, fugidias de potência. Porém, ao contrário do fraco, que as combate e sucumbe sob seu peso, o forte, em vez disso, consegue agregá-las enquanto plataforma para saltos ainda mais arriscados (2004, p. 119).

A próxima questão proposta é: o Super-homem é um *télos* a ser alcançado ou um ideal inatingível? Tal questão encontra força tanto numa resposta como na outra – constituindo-se numa polêmica. Enquanto *télos*, ou seja, enquanto fim a ser perseguido, corrobora a afirmação encontrada no Zaratustra: “o que há de grande, no homem, é ser ponte, e não meta” (NIETZSCHE, 2003, p. 38). Dessa forma, enquanto meta do homem, o super-homem é sim um *télos*. Porém, vale ainda notar que esse *télos* só existe porque Deus está morto - conforme encontramos, novamente, no Zaratustra:

Dizia-se “Deus”, outrora, quando se olhava para mares distantes: mas agora, eu vos ensino a dizer: “Super-Homem”. Deus é uma suposição; mas quero que vosso supor não vá além da vossa vontade criadora. Podeis *criar* [grifo do autor] um Deus? Então, calai-vos de uma vez a respeito de todos os deuses! Mas bem podeis criar o super-homem [...] e que esta seja a vossa melhor criação (Assim falou Zaratustra, II, “Nas ilhas bem aventuradas”).

Enquanto ideal inatingível, Oliveira Jr. cita dois autores que vão corroborar com essa opinião: Türcke e Ansell-Pearson. Para o primeiro:

distinguem-se três tipos psicológicos, que gravitam diferentemente, mas que se acham reciprocamente submetidos, tendo cada qual a sua própria higiene, o seu próprio domínio de trabalho, o seu próprio sentimento de perfeição e de capacidade. A natureza [...] é que separa os homens de preponderância intelectual, os de preponderância muscular e temperamentos fortes e os que não se distinguem por preponderância alguma, os terceiros, os medianos; os últimos constituem o maior numero, os primeiros são a elite” (p. 99).

O homem sem fraqueza, isto é, sem ideal, no entanto, é um ideal por excelência, que visa a um ser perfeitamente soberano, autocontente, autárquico, em plena concordância com a vida, gozando-a sem filtro ou reservas. Tal ser não existe, senão como desejo e pensamento instanciados em cabeças humanas. Sendo assim, o anti-utopista Nietzsche torna-se utopista, a não dizer, messianista (1994, sem p.).

Para o segundo, "o autor de *Assim falou Zaratustra* fica preso na lógica do ideal, apesar de seu violento ataque a todos os ídolos (sua palavra [a de Nietzsche] para 'ideais')" (OLIVEIRA JR., 2004, p. 184).

Prosseguindo na polêmica, o próprio Nietzsche é invocado no texto de Oliveira Jr., para que ele mesmo advogue em favor próprio. No *Ecce Homo* - sua autobiografia - o filósofo alemão afirma não ter criado nenhum novo ídolo:

A última coisa que eu [grifo do autor] haveria de prometer seria "melhorar" a humanidade. Eu não terei de erigir nenhuns novos ídolos [...]. *Derrubar ídolos* [grifo do autor] (minha palavra para "ideais") – isso sim é que faz parte de meu ofício. A realidade foi despojada de seu valor, de seu sentido, de sua veracidade justamente no mesmo grau em que foi *falsificado* [grifo do autor] um mundo ideal (2003, p. 16).

Mas, considerado que a presente obra visa apontar para um modo de se formar o Super-Homem, fica implícita nossa posição nessa polêmica – quer seja: o Super-Homem é um *télos* a ser alcançado, ele é um conceito ideal e não uma idéia conceitual. Caso não se acreditasse nessa possibilidade, a luta pelo fortalecimento de uma Educação pelo e para o ócio que aponta para a formação do Super-Homem nietzscheano seria uma luta vazia – visto que como um ideal inatingível ele jamais chegaria a ser/existir.

A penúltima questão proposta por Oliveira Jr. é se o super-homem deve ser uma meta para todos. Ele diz que a interpretação geralmente defensável em Nietzsche é que o super-homem é um tipo a ser alcançado por poucos indivíduos, e não pela humanidade em geral. Então, o super-homem não é e nem deve ser meta para todos. O que fortalece essa interpretação são dois fatores: (a) o da coexistência do super-homem numa multiplicidade de tipos e (b) ele ser fruto da vontade humana – é preciso querer tornar-se Super-homem para assim vir-a-ser. O segundo fator (b),

é resposta à última pergunta feita por Oliveira Jr. – lembrando a questão: “ele é fruto do acaso ou da vontade humana?”⁶³

Resta, dessa forma, uma visão mais detalhada acerca dos dois fatores expostos. O primeiro fator (a) aponta para “o super-homem como o tipo desejado e privilegiado, [mas] não o propõe como tipo único” (OLIVEIRA JR., 2004, p. 180). Na filosofia nietzscheana, em vários trechos encontra-se a necessidade da multiplicidade dos tipos. Como em *Humano, Demasiado humano*⁶⁴:

O gênio da cultura procede como Cellini, quando ele fundia sua estátua de Perseu: a massa liquefeita ameaçava não bastar, mas *tinha* [grifo do autor] que; então ele jogou pratos e travessas ali dentro, e mais tudo o que lhe caiu em mãos. De igual modo aquele gênio lança dentro erros, vícios, esperanças, ilusões e outras coisas, tanto de metal nobre como de metal vil, porque a estátua da humanidade tem que ser produzida e completada; que importa se aqui e ali foi empregado material inferior? (NIETZSCHE, 2005, p. 161)

Considerando esse aforismo, o Super-Homem seria o metal nobre e os outros tipos seriam o metal vil que completaria a estátua da humanidade.

Já o segundo fator (b), mostra que o Super-Homem não é e não deve ser meta para todos por ele ser fruto da vontade humana – e não do acaso. O filósofo alemão até “vai na direção de que o acaso, aqui e ali, alcançou as condições para a produção de uma espécie mais forte” (OLIVEIRA JR., 2004, p. 178), porém, isso deve ser assumido pelo homem como sua missão:

Podemos agora compreender isso, e, sabendo-o, *querer* [grifo do autor]. Podemos criar as condições sob as quais uma tal elevação é possível. [...] O crescente apequenamento do homem é justamente a força propulsora para se pensar na criação [...] de uma *raça mais forte* [grifo do autor], que teria seu excesso justamente ali, onde a espécie diminuída tivesse se tornado fraca e mais fraca (vontade, responsabilidade, certeza de si mesmo, poder instruir metas). (NIETZSCHE, 2002, p. 17).

Não obstante a discussão empreendida por Oliveira Jr. – exposta através dessas seis questões que trouxeram enorme contribuição à questão de quem é o Super-Homem -, ele ainda, ao final de sua obra, faz a mais provocativa das

⁶³ Para facilitar sua vida, caro leitor! Caso queira relembrar as outras questões propostas pelo autor,

questões, colocando em dúvida a relação entre dois conceitos-chave da filosofia nietzscheana: “a paradoxal relação entre eterno-retorno e super-homem: antinomia ou complementaridade?” (2004, p. 189). O paradoxo estabelece-se “pois enquanto o primeiro exigiria uma contínua evolução⁶⁵ para a criação do novo, o segundo conteria o pensamento esmagador, segundo o qual eternamente retorna o mesmo” (OLIVEIRA JR., 2004, p. 189-190).

Para responder tal questão, é necessário entender que o eterno retorno é concebido pelo filósofo alemão enquanto hipótese cosmológica e pensamento ético, conforme mostra Scarlett Marton:

Hipótese cosmológica, o eterno retorno adianta que tudo já existiu e tudo voltará a existir: cada instante retorna um número infinito de vezes, traz em si a marca da eternidade. Pensamento ético, ele fornece um imperativo para a ação: o de só querer algo de forma a também querer que retorne sem cessar e, com isso, remete à noção de *amor fati* [grifo da autora] (In: OLIVEIRA JR., 2004, p. 190).

Em seu aspecto cosmológico o eterno retorno é um “conceito problemático, sendo alvo de questionamentos que mostram as dificuldades existentes na sua formulação” (OLIVEIRA JR., 2004, p. 190). Scarlett Marton – mais uma vez – faz a derradeira experimentação do eterno retorno, num belo trecho, transcrito abaixo:

Ao que parece, não há vínculos estreitos entre seus pontos fundamentais: a repetição dos acontecimentos e o movimento circular em que a mesma série de eventos ocorre. Sublinhando-se o primeiro, nada impediria que, por um processo fortuito, as forças constitutivas do mundo viessem a combinar de tal forma que as configurações voltassem a ocorrer. [...] Realçando o último, seria preciso que as forças se combinassem numa seqüência bem definida, para que todas as configurações se repetissem; estariam sujeitas a uma ordem rigorosa. [...] Da idéia de que “em um tempo infinito, cada combinação possível estaria alguma vez alcançada [...] infinitas vezes” não se segue necessariamente que “entre cada combinação e seu próximo retorno todas as combinações ainda possíveis teriam de estar transcorridas” e, tampouco, que “cada uma das combinações condiciona a seqüência inteira das combinações da mesma série”. Da repetição dos acontecimentos não se pode deduzir o movimento circular em que a mesma série de eventos ocorre; não se deduz que uma configuração só retorna depois de finda toda a série e, menos ainda, que cada configuração determina a seguinte. Sem fornecer justificção alguma, Nietzsche faz as duas afirmações. [...] Hoje é unânime entre os comentadores de Nietzsche a

⁶⁴ Trata-se do aforismo # 258, intitulado “A estátua da humanidade”.

⁶⁵ Aqui o termo “evolução” deve ser entendido sem o sentido de “progresso”.

convicção de que o pensamento do eterno retorno, em sua dimensão cosmológica, é pelo menos contestável (In: OLIVEIRA JR., 2004, p. 191-192).

Resta-nos então o eterno retorno enquanto pensamento ético. Oliveira Jr. privilegia tal pensamento, fundamentando-se nos textos publicados por Nietzsche nos quais a temática do eterno retorno aparece⁶⁶. Segundo ele, nesses textos “o filósofo alemão [...] enfoca o eterno retorno [...] como conjectura ou como uma possibilidade, e não como uma demonstração científica” (Ibidem). Dessa forma, o eterno retorno deve ser entendido enquanto dinâmica dos valores morais, o que lhes dá movimento. Tal movimento é a experimentação de diferentes conjurações de forças dos valores morais – parafraseando Deleuze: submeter o *considerado melhor valor* à prova do baixo, mas também submeter o *considerado pior valor* à prova do alto, é a tarefa realmente crítica e o único meio de reconhecer-se o *verdadeiro melhor valor*⁶⁷ -, consistindo, assim, também no mecanismo de funcionamento do critério máximo de todas as avaliações. Explica-se: antes de cada escolha existe uma avaliação daquilo que pode ser escolhido - das opções. Caso tenha-se uma vez já experimentado o resultado de alguma dessas opções e esse resultado tenha sido *prazeroso*, é natural que a avaliação seja positiva e a nova escolha opte por essa mesma opção. Porém, caso contrário, tal escolha não tenha tido um resultado *prazeroso*, uma outra escolha se faz necessária e então a vida entra como medida dessa escolha – não mais o *prazer experimentado*, mas sim aquela escolha que afirma a própria vida do indivíduo que escolhe, para que, em sua afirmação, a vida traga novamente a mesma escolha e o indivíduo possa experimentar outra opção, e

⁶⁶ Os textos em questão são: *A gaia ciência* (# 335, 341 e 342), *Para além do bem e do mal* (# 56) e *Assim falou Zaratustra* (principalmente em *Da redenção*, *Da visão e do enigma*, *O convescente* e *O canto ébrio*).

⁶⁷ Do original: “Submeter o verdadeiro à prova do baixo, mas também submeter o falso à prova do alto é a tarefa realmente crítica e o único meio de reconhecer-se na ‘verdade’” (DELEUZE, 1976, p. 87).

outra, e outra, até que se atinja sabedoria ética suficiente para saber qual é a melhor escolha. Eis o produto do eterno retorno do mesmo enquanto pensamento ético.

O que acaba de ser explicado pode ser ilustrado através da figura abaixo.

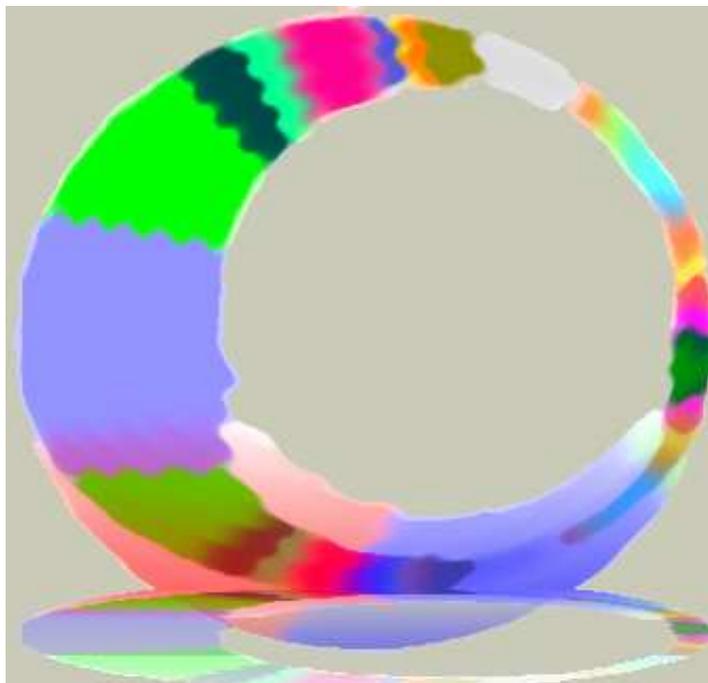
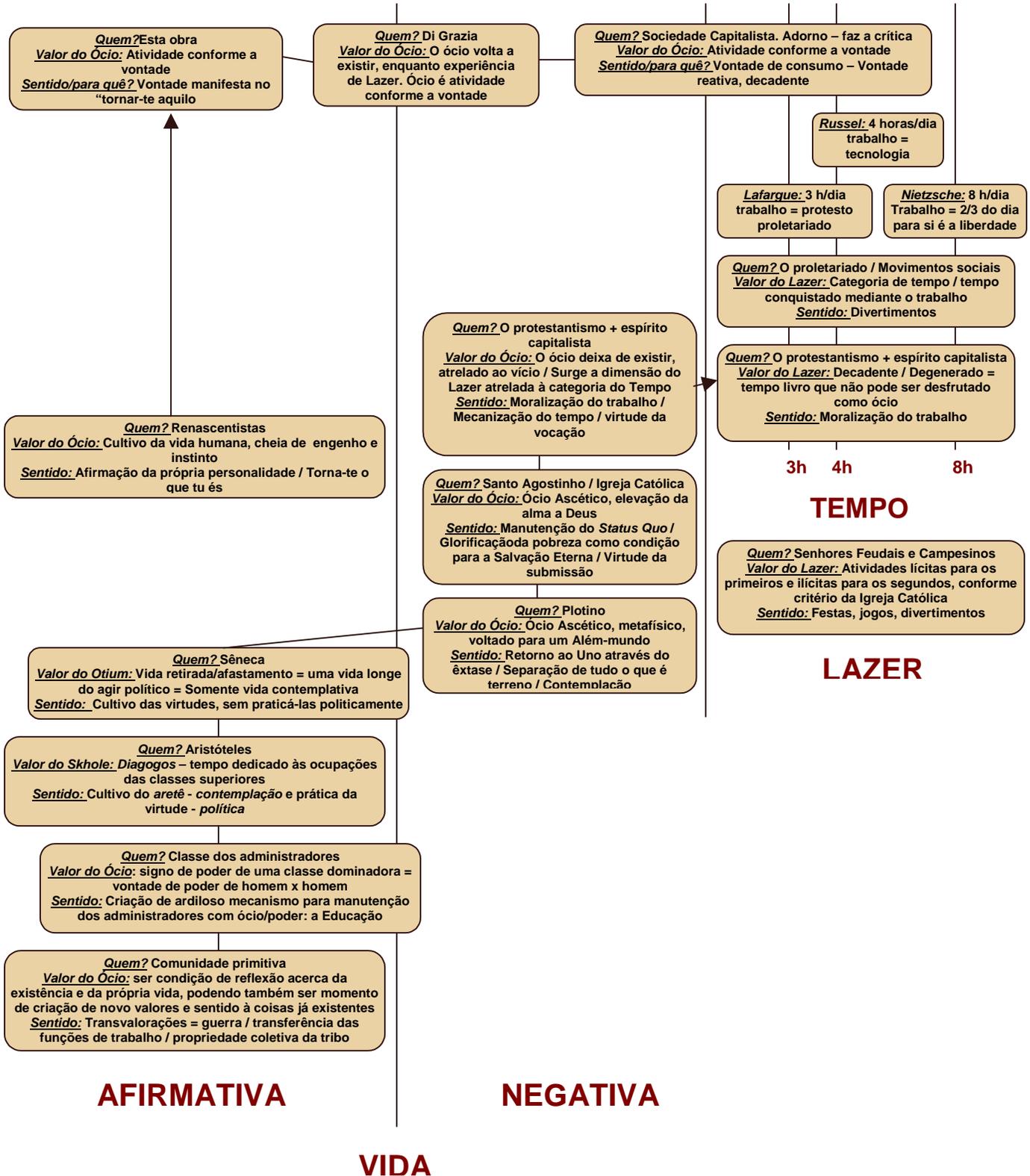


Figura 6 – *Eterno Retorno enquanto pensamento ético.*

Supondo-se que cada uma das cores expressas no matiz represente um valor possível dentre todos os valores morais existentes e que a forma como estão dispostas representa determinada conjuração de força desses valores morais; as cores que ocupam maior espaço são os valores morais mais fortes e as que ocupam menor espaço são os valores morais mais fracos. No entanto, tal conjuração não é absoluta: o eterno retorno é o que lhe dá movimento - faz com que esses valores se misturem, penetrem uns nos outros e, ainda, nesse embate de forças, faz com que alguns deles sejam destruídos e novos valores sejam criados. O movimento circular representa que todos os valores ora poderão estar fortalecidos, ora enfraquecidos, sendo esse processo o constituinte do critério máximo de todas as avaliações – a experimentação de novas conjurações de forças dos valores morais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

GENEALOGIA DO ÓCIO



Eis o esquema que apresento – para dar início ao fechamento dessa obra: a representação da Genealogia do Ócio. Tal representação divide-se em dois planos distintos, com a linha da vida a separar esses planos: de um lado o ócio afirmativo da vida, de outro o ócio que nega a vida. Há, ainda, um terceiro plano, que é o plano do Lazer. Mas esse surge posteriormente em nossa genealogia – surge já decadente, degenerado, pois não tinha possibilidade de ser exercido como ócio. Surge a discussão do Lazer enquanto categoria de tempo, ao que temos três respostas: a de Lafarque, a de Russel e a de Nietzsche. Por fim, acontece a recuperação do ócio, através de sua forma como experiência de lazer.

Mas mostrar que o ócio pode ser tido como forma de experiência de lazer no cenário social atual foi apenas a tarefa menor do primeiro capítulo dessa obra. A genealogia do ócio nos permitiu observar toda a importância que o acesso a essa condição de vida possuiu ao longo dos tempos – trata-se da própria história da valorização de determinadas virtudes do ser-humano. Dentro dessa história, o que nos importa é notar o momento de ruptura que o ócio teve com o surgimento da ética protestante aliada ao espírito do capitalismo.

Tal momento representou a derrota do valor do ócio renascentista, que mal chegou a se afirmar. A possibilidade que tinha o ócio de novamente converter-se em valor que afirma a vida foi destruída, findando-se o próprio ócio e surgindo a dimensão do lazer atrelado à categoria de tempo. Um passo primordial na recuperação do valor do ócio afirmativo da vida foi dado por Di Grazia, ao entender que o ócio é possível enquanto experiência de lazer, sendo um agir conforme a vontade.

Porém, não é qualquer vontade que caracteriza o ócio. E, num cenário em que existe um poderoso e artil mecanismo para inculcação da vontade de consumir

– soberana para o sustento do sistema capitalista de organização social -, é perigoso os caminhos que o ócio pode trilhar ao apenas afirmar a atividade conforme a vontade, sem qualificar essa vontade. E aqui surge a importância dessa proposta: o ócio enquanto vontade para dignificar a existência humana, que é o “torna-te aquilo que tu és”. O curioso é que essa proposta é o reatar histórico do valor de ócio renascentista – afirmativo da vida -, que mal chegou a se constituir.

Mas porque tal valor é afirmativo da vida? Porque o “torna-te aquilo que tu és” é considerado aqui como essência da própria vida e, sendo assim, o ócio é uma atividade libertadora da escravidão da humanidade, que são aquelas atividades que não levam à essência da vida.

Esclarecido qual o formato de ócio que se pretende considerar, surge a proposta de uma educação pelo e para o ócio: a (des)educação. Trata-se da educação do riso e do esquecimento, do conhecimento e da história na medida certa para o “tornar-se quem se é”, dos mestres como modelos e com a abolição da figura do professor. É educação que não se preocupa somente com o trabalho e a cultura de massa: preocupa-se, sim, com a formação de indivíduos de cultura elevada – com a formação equilibrada da personalidade, conforme cada um é – culminando no desabrochar de alguns Super-Homens. É educação sem currículo, sem sistematização do conhecimento, voltada para a prática da vida – em que “os modos de vida inspiram maneiras de pensar e os modos de pensar criam maneiras de viver” (DIAS, 1991, p. 32-33)⁶⁸.

Mas para chegar-se até essa (des)educação, faz-se necessário a implantação de uma educação transitória: uma proposta que coloque a educação atual no trilhar que ruma àquela primeira. Tal educação inicia-se com a mudança de um princípio

⁶⁸ Conforme página 90 do Capítulo quarto dessa obra.

fundamental do formato da educação que se encontra hoje: o princípio de que a educação deve ser para todos. O princípio que colocamos no lugar deste é de que a educação deve ser para quem quer conhecimento, sabedoria. Nesse novo cenário, o indivíduo não se vê obrigado a buscar uma qualificação somente para seu trabalho – talvez num primeiro momento isso seja ainda necessário, mas, gradualmente e paralelamente ao aumento do acesso ao ócio de maneira global, tal qualificação irá perdendo seu sentido. Essa educação transitória consiste em espaços utilizados para a transmissão do conhecimento – ao qual se deu o nome de Institutos de Pesquisa -, em diversos campos do conhecimento, mas um conhecimento no sentido da “auto-reflexão crítica”⁶⁹.

Nessa educação transitória é de extrema importância que se coloque a tecnologia em seu devido lugar, ou seja, a serviço de toda a humanidade. Ela poderia ter sido a responsável pela realização do ideal Iluminista – a liberdade, conquistada através da igualdade de condições de ócio/econômicas⁷⁰ –, mas foi usada de forma contrária, acabando apenas por confirmar uma vez mais a desigualdade de condições. Aqui a vontade de poder se efetivou como hegemonia econômica de alguns, sinal de que existem diferentes condições de ócio, mas tão melhor seria se o ócio fosse igual para todos! Isso porque me parece que em igualdade de condições econômicas – ou seja, mesmas condições de ócio - é que aparecerão múltiplos Super-Homens: justamente porque num cenário assim, em que a igualdade econômica já está selada, a vontade de potência pode ser exercida em outras facetas da cultura, como na Arte e na Filosofia, por exemplo.

⁶⁹ Conforme página 104 do Capítulo quarto dessa obra.

⁷⁰ A relação entre “ócio” e “economia” exposta aqui, justifica-se porque o conceito de economia considerado é o exposto por Domenico de Masi: “A economia é, a partir de sua própria definição, a disciplina especializada no incremento do ócio, propondo-se a estudar os métodos para alcançar o máximo de resultados com o mínimo de esforço” (2001, p. 12).

Dessa forma, a melhor educação possível é aquela que permite o desabrochar dos questionamentos mais subjetivos por parte de cada indivíduo e que facilita o máximo possível o acesso às respostas. Porém, além disso, é aquela que ensina que não adianta o saber pelo mero saber, é preciso saber degustar e experimentar esse saber, vivenciando-o. Ora, mas essa é justamente a cabeça do filósofo. No entanto – afirma-se mais uma vez: a melhor educação possível só existirá a partir do momento em que as diferenças entre os indivíduos não sejam medidas pelas diferenças econômicas, mas sim medidas pelas diferenças entre as avaliações que esses indivíduos fazem – que são as manifestações das diferentes interpretações do mundo para cada um. Isso porque a diferenciação econômica alça o mais pobre a uma condição de sub-vida, sub-existência, já que ele terá menos condições de ócio que outros indivíduos mais ricos - e é no ócio que ele “torna-se quem ele é”, dignificando sua existência. Ora, se existem condições para que mais indivíduos tenham acesso ao ócio – e aqui me refiro especificamente à tecnologia – é por certo que assim deve ser feito: ao invés de debatermos sobre as mazelas sociais causadas pela desigualdade econômica – essa indignidade de viver uma vida com pouco ou até mesmo sem ócio -, debateremos sobre as questões existenciais propostas pela filosofia e arriscaremos respostas através da arte, conforme nossas avaliações.

Portanto, antes de ter-se a melhor educação possível, faz-se necessária uma educação que nos leve até lá. Uma educação que se pretenda valorizadora do ócio, superadora do trabalho, que coloque a tecnologia em seu derradeiro lugar, que substitua o poder político pela igualdade de condições para o agir politicamente. Numa sociedade assim, até Sêneca, que propõe o afastamento do agir político por

causa da degeneração do Estado – como mostrado no capítulo da *Genealogia do Ócio* –, até mesmo ele agiria politicamente.

Observemos agora – com atenção - uma árvore:

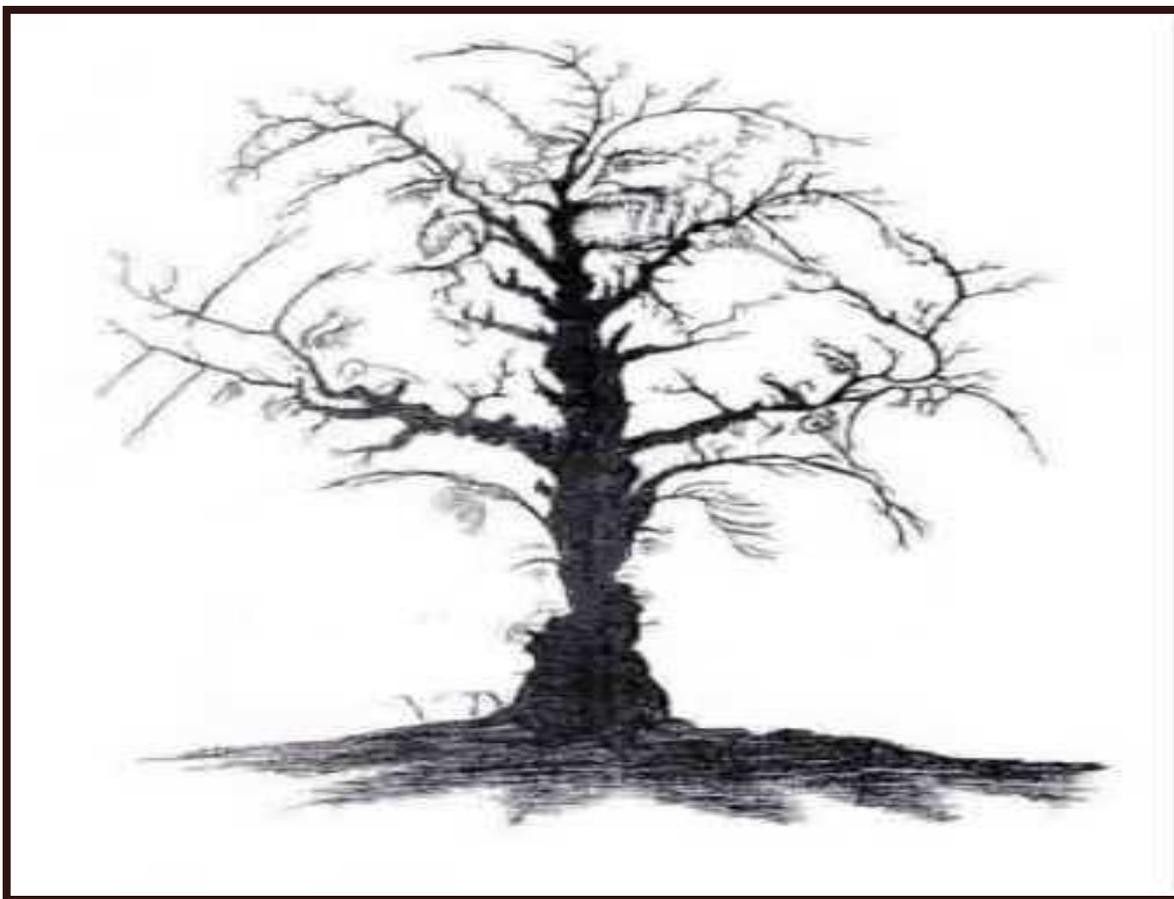


Figura 7 – Árvore.

A princípio uma árvore comum. Mas olhais com mais atenção... Será que conseguíeis ver mais do que uma simples árvore? Será que não são figuras humanas a brotar da árvore? Estranha figura: ao mesmo tempo em que representa a natureza – em formato de árvore – representa também interpretações humanas. Mas interpretações sobre o quê? Seriam essas interpretações acerca da própria natureza? Se levarmos em consideração que os rostos estão “brotando” da árvore, poderíamos inferir numa linguagem simbólica, que sim: são rostos interpretativos da natureza. Mas será que pode representar outra coisa com sua linguagem particular?

Sim. Tal figura pode muito bem representar o próprio Super-Homem que conhecemos aqui nessa obra. Se adotarmos que a árvore – seu tronco e seus galhos secos – é a própria representação do Super-Homem inicial, que considerou-se no início da Genealogia proposta; então as rostos que brotam da árvore seriam novas faces do Super-Homem – perspectivas, interpretações, todas diferentes de si, na medida em que cada uma é feita por um sujeito diferente, por um comentador diferente. Isso mostra que, ao olhar-se para a mesma coisa com outra pessoa, interpretações particulares surgirão – importando, a partir daí, a comunicação dessas diferentes interpretações. Não a tendência ao consenso, mas sim a tendência de levar cada um ao questionamento de sua própria interpretação – resultando num embate de forças entre várias vontades de poder, pois cada interpretação de cada sujeito é “real” para si próprio.

Então, o tronco e os galhos secos da árvore representaria: “Sua única virtude é a coragem. Dotado de extrema valentia e capacidade de luta, o Super-Homem também consegue, motivado pela auto-superação, ser o criador. Mas cria para quê? Para transvalorar os valores: a substituição das tábuas de valores tradicionais por tábuas de valores novas – e, além de novas: moldáveis, inconstantes, flexíveis, que se movimentam. Ele existe para multiplicar e afirmar a vida: um eterno e inocente sim – inocente tal qual uma criança, que antes foi leão e, antes ainda, camelo.⁷¹”

E a partir daí, cada rosto representaria um comentador e sua interpretação acerca do Super-Homem, perfazendo outros caminhos, abrindo novas perspectivas de quem é ele – e, também, complementando-o.

1) Héber-Suffrin: coloca a “Morte de Deus” como primeira etapa da transvaloração - primeira condição de existir para o Super-Homem. Alçado à

⁷¹ Conforme página 110 do Capítulo quinto da presente obra.4

metafísica do eterno retorno, o Super-Homem agora entende que “afirmar o eterno retorno é, ao mesmo tempo, fazer do físico objeto do metafísico” (1991, p. 111).

2) Mauro Cardoso Simões: insere a questão da valoração do corpo e da terra para o Super-Homem. O corpo como “mão da vontade”, como “grande razão”, face à “pequena razão” que é o espírito. “Cumpra agora engendrar uma nova concepção da humanidade, condição para a criação de novos valores, em que o corpo seja prezado, e com ele a terra e a vida” (2003, p. 73).

3) Alberto Onate: sua contribuição está em reconhecer o sentido para o Super-Homem, constituindo-se na sua tarefa e no próprio ócio: “para cumprir essa tarefa – ajudar cada um dos indivíduos a tornar-se quem é – o humano deve converter-se em Super-Homem” (2004, p. 14, adaptado). É conexão do ócio e do Super-Homem.

4) Paul Valadier: “O Super-Homem nietzscheano não é o atleta da perfeita soberania sobre si, mas aquele que chega a um domínio suficiente para ser criador; assim é o artista na posse de seus meios, ou a criança” (2004, p. 6). A conexão do Super-Homem com a educação pelo e para o ócio através da alegoria da criança, do jogo, da inocência.

5) José Amorim de Oliveira Júnior: esse comentarista faz vários questionamentos acerca do Super-Homem e da sua existência, contribuindo nos seguintes assuntos:

- Os principais atributos do Super-Homem: “autonomia e criação de seus próprios valores” (2004, p. 170).
- Como pensá-lo a partir da auto-superação:

Se a essência da criação é a superação incessante, o super-homem, sendo o indivíduo que se auto-supera continuamente, constitui-se, também, como o tipo criador, posto não haver superação sem criação (2004, p. 174).

Mas é exatamente o que já foi dito em nosso tipo inicial: o super-homem consegue, motivado pela auto-superação, ser o criador.

- Ele ocupa um lugar de destaque na tipologia nietzscheana: Simões considera “a presença de dois elementos básicos na tipologia nietzscheana: o fraco e forte” (2004, p. 111). Dentre os primeiros – os fracos -, ele inclui o último homem, o homem superior, o *décadent* e o escravo. Dentre os segundos – os fortes -, estão o senhor, o aristocrata, o espírito livre e o super-homem. Sendo o super-homem um dos tipos considerados fortes, ele ocupa sim um lugar de destaque na tipologia nietzscheana.

- O Super-Homem é um *télos* a ser alcançado: eis a afirmação de Zaratustra: “o que há de grande, no homem, é ser ponte, e não meta” (NIETZSCHE, 2003, p. 38). Dessa forma, enquanto meta do homem, o super-homem é sim um *télos*. Porém, Simões invoca a presença de dois autores - Türcke e Ansell-Pearson – que afirmam que Nietzsche fica preso à lógica do ideal. Nessa polêmica, optou-se - nessa obra - por posicionar-se à favor da interpretação que diz que o Super-Homem é um *télos* a ser alcançado – visto que senão a Educação pelo e para o ócio que culmina na existência do Super-Homem seria algo vazio.

- O Super-Homem não deve ser uma meta para todos: o que fortalece essa interpretação são dois fatores: (a) o da coexistência do super-homem numa multiplicidade de tipos e (b) ele ser fruto da vontade humana – é preciso querer tornar-se Super-homem para assim vir-a-ser.

- Ele é fruto da vontade humana: o fator (b) citado acima é a resposta que aponta para essa afirmação.

Eis, pois o Super-Homem: uma árvore cheia de facetas! Infinitas são as facetas do Super-Homem, porque ele é o próprio devir vivo – ele nunca é, ele está sempre “vindo-a-ser”.

7 EPÍLOGO

Caríssimo mestre Salomão,

Lá pelos idos de nosso primeiro encontro – era ainda final do último verão -, tu me pedistes para arrolar, de maneira esquemática, clara e concisa cada um dos conceitos-chave dessa obra. É certo que àquela época eu tinha mais perguntas do que respostas, e que os conceitos ainda estavam – em grande medida – encobertos de uma nebulosa, o que dificultou o acesso às respostas. Não que hoje seja diferente – eu ainda tenho mais perguntas do que respostas -, mas pelo menos parte da nebulosa foi desfeita. Como julgo ser do teu desejo libertar-te dessa nebulosa também, eis que, nessa carta, faço o que foi pedido. Peço-te, no entanto, que não se importe com a demora no atendimento de teu pedido: agradeçamos, pois, à vida - que nos permitiu vivos até esse momento de esclarecimento.

- *Genealogia: método que aponta quem fez as transvalorações de um determinado valor em questão, sendo esse momento a ruptura de seu valor;*
- *Ócio: conceito variável ao longo da genealogia. Ao final, conclui-se que é atividade conforme a vontade, mas não de qualquer vontade, sim daquela no sentido de “tornar-se quem se é”, dignificar a existência do humano;*
- *Educação: relações sociais de aprender-ensinar-e-aprender;*
- *“Torna-te aquilo que tu és”:* busca essencial do ser-humano, que dignifica sua existência, que é o sentido proposto – aqui nessa obra – para o ócio conforme a vontade, que é caminho para a conversão no Super-Homem;

- *Educação de transição: é a educação que leva à (des)educação. Seu princípio é a educação para quem quer, não para todos de forma coagida. Visa a maximização do ócio – através da tecnologia -, sendo uma educação com o sentido da “auto-reflexão crítica” dos indivíduos;*
- *(Des)educação: ou educação pelo e para o ócio. É uma educação assistemática, difusa, espontânea, baseada no ensino dos grandes mestres naturalmente nas relações sociais de aprender-ensinar-e-aprender;.*
- *Super-Homem: é o criador, por excelência. Através de sua coragem e auto-superação, ele é o humano que consegue tornar-se quem ele é – afirmando assim a própria existência. É télos da educação pelo e para o ócio – a (des)educação;*
- *Vontade de poder/potência: querer vir-a-ser mais forte. O vir-a-ser aqui é o próprio corpo onde se manifesta a vontade de poder/potência; pois ali é tudo potência, força, poder, nada é absolutamente. É a auto-superação criativa.*

8 REFERENCIAL TEÓRICO

ADORNO, T. W.. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. (org.). **Textos de T. W. Adorno**. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

ANDRADE, A. N. Avaliação genealógica. In: MENANDRO, P. R. M; TRINDADE, Z. A. e BORLOTI, E. B. (orgs.). **Pesquisa em Psicologia: recriando métodos**. Vitória: UFES, 1999.

ANSELL-PEARSON, K. Nietzsche como pensador político: uma introdução. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. In: OLIVEIRA JR., J. A. **Nietzsche - super-homem e superação**: uma abordagem política. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ARISTÓTELES. **A política**. Introdução de Ivan Lins. Tradução de Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, [s.d.].

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

AZEREDO, V. D. Nietzsche: filósofo do martelo e do crepúsculo. **IHU On-line**, ano 4, nº 127, 13 de dezembro de 2004.

AZEREDO, V. D. As transmutações do espírito. In: _____ (org.) **Encontros Nietzsche**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2003.

BRAMANTE, A. C. Lazer: concepções e significados. **Licere**. Belo Horizonte: v. I, n. I, p. 9-17, 1998.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMARGO, L. O. L. Lazer: concepções e significados. **Licere**. Belo Horizonte: v. I, n. I, p. 28-36, 1998.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003.

CORAZZA, S. M. **Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA, G. D. **Por uma educação leve – ao modo de Zaratustra, o “dançarino-destruidor”**. In: <http://www.unirio.br/morpheusonline/Gilcilene%20Dias.htm>, [s.d.].

CRAGNOLINI, M. **Estranhos ensinamento: Nietzsche-Deleuze**. In: <http://www.cedes.unicamp.br>, 2005.

DAVIDSON, T. La Educación del pueblo griego y su Influjo em la Civilización. Madrid: Ed. La Lectura, [s.d.]. In: PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2001.

DE GRAZIA, S. **Tiempo, trabajo y ocio**. Madrid: Editorial Tecnos, 1966.

DE MASI, D. **A economia do ócio**. Bertrand Russel, Paul Lafargue. Organização e introdução Domenico De Masi. Tradução Carlos Irineu W. da Costa, Pedro Jorgensen Júnior e Lea Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

FERNANDES, H. R. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GHIRANDELLI JR, P. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo/Curitiba: Ed. Cortez/UFPR, 1997.

FEYERABEND, P. **Contra o Método**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1977.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GIACÓIA Jr. **Nietzsche & Para além de bem e mal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GUIDDENS, A. **Capitalismo e a moderna teoria social**. 4ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

HÉBER-SUFFRIN, P. **O “Zaratustra” de Nietzsche**. Tradução dirigida por Françoise Balibar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1991.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**. Tradução de Teixeira Coelho. Introdução de Marilena Chauí. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

LAMBERT, R. **Introdução à História da arte da Universidade de Cambridge: a arte do século XX**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1984.

LAVILLE, C., DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL-TOLEDO, G. **A plausibilidade de Feyerabend.** In: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/filcc/Feyerabend1.pdf>, 2005.

MACHADO, R. **Nietzsche e a verdade.** Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 2002.

MARCELLINO, N. **Lazer e educação.** Campinas: Papyrus, 1987.

MARX, K. Miséria de la Filosofia. Buenos Aires: Ed. Actualidad. In: PONCE, A. **Educação e luta de classes.** Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2001.

McDOUGALL, J. **Em defesa de uma certa anormalidade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

MORAN, E. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil Ltda., 2001.

MORGAN, L. H. La sociedad primitiva. La Plata: Ed. Universidad de La Plata, 1935. In: PONCE, A. **Educação e luta de classes.** Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2001.

NEUKAMP, E. **As críticas do professor Nietzsche à educação de seu tempo.** In: http://www.consciencia.org/nietzsche_educacao_neukamp.shtml, [s.d.].

NIETZSCHE, F. W. A “grande política”: fragmentos. Introdução, seleção e tradução de Oswaldo Giacoia Júnior. Campinas: Ed. Unicamp, 2002. In: OLIVEIRA JR., J. A. **Nietzsche - super-homem e superação**: uma abordagem política. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

NIETZSCHE, F. W. **A gaia ciência**. Tradução de Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2006.

NIETZSCHE, F. W. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Mário da Silva. 12ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

NIETZSCHE, F. W. **Ecce Homo**: de como a gente se torna o que a gente é. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2003.

NIETZSCHE, F. W. **Escritos sobre Educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da Moral**: uma polêmica. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, F. W. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Tradução, notas e posfácio: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, F. W. **O anticristo**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2007.

NIETZSCHE, F. W. **Obras incompletas**. Seleção de textos de Gerard Lebrun; tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho; posfácio de Antônio Cândido de Mello e Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

NIETZSCHE, F. W. **Obras incompletas**. Seleção de textos de Gerard Lebrun; tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho; posfácio de Antônio Cândido de Mello e Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NIETZSCHE, F. W. **Para além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

NIETZSCHE, F. W. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. Tradução de Noéli C. de Melo Sobrinho. In: NIETZSCHE, F. W. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2003.

NIETZSCHE, F. W. **Vontade de Potência: Parte 2**. Tradução de Mário D. Ferreira Santos. São Paulo: Editora Escala, [s.d.].

OLIVEIRA, P. S. Veblen, o ócio como emblema social. In: BRUHNS, H. T. (org.). **Lazer e ciências sociais: diálogos pertinentes**. São Paulo: Editora Chronos, 2002.

OLIVEIRA JR., J. A. **Nietzsche - super-homem e superação**: uma abordagem política. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

ONATE, A. Nietzsche: filósofo do martelo e do crepúsculo. **IHU On-line**, ano 4, nº 127, 13 de dezembro de 2004.

PATERNOST, V. O jogo da linguagem. In: FREIRE, J. B. e VENÂNCIO, S. (orgs.) **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

PIEPER, J. **O ócio e a existência humana**. In: <http://www.fafisma.com.br/ocio.htm>, 2004.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2001.

REALE, G., ANTISERI, D. **História da filosofia**: Antigüidade e Idade Média. São Paulo: Editora Paulus, 1990.

RECHIA, S. Extraído de anotações em sala de aula.

ROCA, M. E. C. **A educação em Nietzsche**: chega-a-ser o que tu és. In: http://www.unirio.br/morpheusonline/Maria_Eug%C3%AAnia.htm, [s.d].

SANT'ANNA, S. L. Introdução. In: WEBER, M. **A Ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2007.

SÊNECA, L. A. **A tranqüilidade da alma e A vida Retirada**. Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Editora Escala, [s.d.].

SOARES, C. L. Acrobacias e acrobata: anotações para um estudo do corpo. In: BRUHNS, H. T. e GUTIERREZ, G. L. (orgs.) **Representações do lúdico: II ciclo de debates “lazer e motricidade”**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA, E. M.; MACHADO, L. D.; BIANCO, M. F. e SOUZA, R. C. Análise Genealógica: o estudo do poder nas empresas sob uma visão foucaultiana. In: RAGO, M. e MARTINS, A. L. (orgs.). **Revista Aulas**. In: <http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/07.pdf>, 2006.

SOUZA, M. A. Introdução. In: NIETZSCHE, F. W. **Para além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

VALADIER, P. Nietzsche: filósofo do martelo e do crepúsculo. **IHU On-line**, ano 4, nº 127, 13 de dezembro de 2004.

WEBER, M. **A Ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2007.

WEIL, P. e TOMPAKOW, R. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal**. Petrópolis: Vozes, 1986.

WERNECK, C. **Lazer, trabalho e educação:** relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: Ed. UFMG; CELAR-DEF/UFMG, 2000.

WOODFORD, S. **Introdução à História da arte da Universidade de Cambridge:** a arte de ver a arte. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1983.