



ISSN: 2594-679X

O ENSINO UNIVERSITÁRIO ANTE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM NIETZSCHE E ROUSSEAU

UNIVERSITY EDUCATION AT THE PROSPECT OF NIETZSCHE AND EDUCATION ROUSSEAU

Esp. Márcia Figueiredo de Souza¹,
Enf^a.Adriana Figueiredo de Souza²,
M.Sc.Nailza da Costa Barbosa,

RESUMO

O ensino universitário sofreu diversas alterações significativas desde o século XIX, que influenciaram direta ou indiretamente no devir dos dias de hoje. As mais diversas correntes de pensamento, movimentos, expressões e torrente de idéias filosóficas amoldaram os contextos históricos e o processo educacional contido neste. Vive-se um período conflitante de idéias onde a educação e suas expressões, bem como seu potencial de ação e transformação social, e sua eficiência e efetividade são temas dos mais diversos compêndios de discussão, análise e proposição de mudanças para transformar o ensino nas universidades, tornando-o, de fato, eficiente para produção do saber científico. Este ensaio, como investigação bibliográfica descritiva discute os pensamentos filosóficos de Nietzsche e Rousseau, argumentando a partir destes discursos, o limiar do conhecimento ao ensino universitário atual, em outra perspectiva de educação, uma nova forma de percepção do ensino e mediação para resultar no alcance subliminal do conhecimento e produção de saber.

Palavras-chave: Educação. Filosofia. Ensino Universitário.

ABSTRACT

The university has undergone several significant changes since the nineteenth century, which influenced directly or indirectly in the transformation of today. The most diverse currents of thought, movement, expression and outpouring of ideas shaped the philosophical and historical contexts contained in this educational process. We live in a period where the conflicting ideas of education and its expressions, as well as its potential for action and social transformation, and its efficiency and effectiveness are the most diverse topics of discussion textbooks, review and propose changes to transform teaching in universities making it, in fact, efficient production of scientific knowledge. This essay, descriptive literature and research discusses the philosophical thoughts of Nietzsche and Rousseau, arguing from these speeches, the threshold of knowledge to university now, another perspective on education, a new form of perception of education and mediation to result in achieving subliminal knowledge and knowledge production.

Keywords: Education. Philosophy. University Education.

-
1. Especialista FAUC Cuiabá MT
 2. Enfermeira

1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem, de forma subjetiva, remete-nos às mais remotas épocas, ao tempo de ancestrais longínquos, desde o instante em que o homem abriu seus olhos para fazer a execução de quaisquer atividades, utilizando e transformando seu meio, de natureza instintiva ou não. O que pode fazer crer que o homem primitivo aprendeu a partir de experiências ou acidentes empíricos, transmitindo e compartilhando seu saber à sua posteridade.

Para Bohrer et al (2008), na pré-história existem indícios da educação nos jovens, nas sociedades primitivas e de povos bárbaros, sem, no entanto, a o reconhecimento consciente do ensino ou aprendizagem. Onde, a educação e ensino, se fizeram processos marcantes de evolução e revolução em cada tempo. Este processo pode ser observado e exemplificado, desde as pequenas descobertas às grandes, que resultaram na construção de tecnologias e outros benefícios que facilitaram a vida humana socioantropologicamente e fizeram a divisão dos tempos e épocas, contribuindo para a “modernização” e pré-estruturação das tecnologias hoje existentes.

A construção do saber, a partir disso, fica evidente como sendo uma disposição humana intrínseca latente.

Para Nietzsche o ambiente de ensino deve ser influente no propiciar a formação de idéias, ressignificar os contextos e construir o saber. Para ele o conhecimento, ‘conhecimento subsistente’, seria um *ver* subsistente em si próprio sem faculdades ativas e interpretativas; diz do conhecimento, que se é dirigido pela vontade, proporcionará melhor visão e mais objetividade (MACHADO, 1997).

Para Pereira e Pereira (2005), Rousseau constrói uma nova concepção de educação, não mais baseada especificamente e somente em livros e fórmulas, porém a partir da construção do conhecimento do próprio educando. Instaurando uma nova maneira de pensar o homem, reconhecendo a capacidade de dirigir o seu próprio eu, firmando sua liberdade e sua identidade.

Diante disso, dos pressupostos defendidos por estes teóricos, tenta-se discutir estes pensamentos análogos a realidade do ensino nas universidades mato-grossenses em especial, cogitando entender a estrutura de educação nas instituições de ensino superior e propondo uma nova forma de perceber o ensino mediar o conhecimento e produção de saber para propiciar a capacidade latente de aprendizado e criação, estimulando no acadêmico de toda e quaisquer áreas de conhecimentos o sentimento e a postura reflexiva para ações transformadoras da realidade de ensino e realidade social.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A FECUNDAÇÃO E EMBRIOLOGIA DO SABER

Antes de tratar da educação e do ensino universitário propriamente ditos, não se pode deixar de fazer um resgate sucinto das questões relacionadas à filosofia, que culminou no nascimento da ciência, esta por sua vez gerou a educação, para que possamos adentrar no que hoje chamamos processos de ensino, e encara-los ante as perspectivas de Nietzsche e Rosseau.

Podemos citar brevemente a concepção da filosofia por Marilena Chauí em sua obra *Convite à Filosofia* (2000), onde discorre de maneira sucinta e eficaz esta tênue linha temporal entre filosofia, ciência e educação. Para ela da antiga Grécia surgiu a aspiração ao desejo de conhecimento racional, lógico e real, concreto, humano, já buscando o pensamento real, lógico, que pudesse demonstrar origens, causas e consequências independentes de axiomas e explicações metafísicas, cada povo cunhado de saber próprio cultural, concebia seu próprio pensar filosófico conforme o desenvolvimento cógico-social do homem. E esta concepção, acompanhada do próprio processo de “civilização” do homem, contribuiu para, em cada região, o nascimento de padrões de pensamento, comportamento.

Em *Filosofia e Ciência* de Serra (2008) o autor faz ligação sistemática dos dois conceitos, classificando-os tal qual parentes consanguíneos: “filosofia como mãe da ciência” ou “irmã da ciência”, admitindo uma relação proporcional, com nascimento simultâneo, e a modelação social um efeito e também um resultado.

Este caminho trilhado de seus elementos gerou as correntes de pensamentos e evocação de métodos para afirmar o saber, o conhecimento à luz do concreto e verossímil;

fazendo, em nossa particular visão, o método científico a junção com funções elementares e complementares da filosofia e ciência. O método científico de pesquisa, em seus primórdios, consistia na presunção de descobrir causas e efeitos, estabelecer princípios e por estes explicar os fenômenos e demonstra-los (HAWKING, 2005).

2.2 O CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO

Já abordado o discurso da ciência e filosofia quanto às características de sua concepção e história; a educação contemporânea contextualizada nestas relações sofreu a influência dos modelos teóricos diversos conforme representações e padrões culturais que se formaram. Isso se reflete na educação, na pesquisa pela abordagem constantemente tautológica de conceitos, premissas; fazendo da busca por respostas um processo mecânico e já pré-definido, e seguindo as tendências culturais de cada tempo, governo, ideologias. Assertivamente a educação esta contida na cultura, e elas se interdependem mutuamente.

A educação e aprendizagem, ou produção de saber, são dinâmicas, mutáveis, potencialmente progressistas e elas podem determinar ou não uma transformação de pequena ou grande escala em todos os segmentos e áreas de saber. Não devendo ser estratificadas.

No Brasil, a fim de garantir a exequibilidade de um processo educacional abrangente e efetivo, fora criada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) que reza a não dissociação de elementos, mas articulação de todos.

O ensino superior está estruturado conforme as Leis das Diretrizes Bases da Educação, seus pressupostos estão dispostos no artigo 43 que dispõe sobre a sua finalidade de estímulo ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, saber, incentivo a investigação científica, entre outros, e, nos artigos 52 e 53, existe a promulgação sobre as questões de pluridisciplinaridade na pesquisa, domínio e saber, e autonomia das instituições no tocante a fixação de sua matriz curricular, currículo e métodos, respectivamente.

Frigotto (1989) discursa com pontualidade sobre o tempo educacional em que vivemos, o enfoque e seus vieses, desfazendo-se de teorias “dialéticas” aquém, focando o materialismo histórico que demarca significativamente o caráter social e histórico do saber e da educação. Inúmeras vezes, fala de *rupturas* para descrever a necessidade de desarraigar conceitos e teorias sésses da educação, em especial, do ensino universitário. Defende que a

educação como ciência, deve ser fundamentada em pilares de pesquisa, investigação imparcial, metodologicamente correta, não linear ou reducionista.

Trazendo à realidade brasileira, imbrica-se na tentativa de integração da educação com a política no cenário atual, remetendo à busca desafiadora por vencer a barreira das estruturas e conceitos pré-concebidos, sem epistemologia e cedentes à discursagem política não analítica, não dialética e não social. Logo, o valor e repercussão social do conhecimento produzido continuam inalcançados.

A educação em sua especificidade, segundo Charlot (1995), tem articulação trina indissociável de educar-aprender-ensinar e humanizar-socializar e interagir em uma cultura (de forma singular e subjetiva); que articulam todo o processo de ensino-aprendizagem, outra articulação trina por ele discursada é a que se coloca entre educando – educador - instituição social, acrescido da política implícita na instituição. O professor seria o responsável por mediar ou mesmo induzir o aluno à produção do seu conhecimento, sendo este processo volátil e não passível de uma definição restrita.

Creio que as palavras versatilidade, volubilidade e volatilidade pela abrangência capaz de introduzir e ressignificar-se em diversos textos e contextos, moldam-se bem ao contexto do ensino universitário. O trio de palavras dão idéia e ênfase de movimento, transformação, mudança de um estado conforme estímulo ou necessidade, adequação e até mesmo adaptabilidade. Este “movimento” é uma característica dialética que deve existir no ensino e vem sendo defendida por inúmeros autores que vêem o processo educacional em todas as suas esferas e elementos, não como uma ancora pesada e estática, mas como ancora móvel do saber, o próprio conhecimento é dotado de movimento, e direção não linear.

A formação nas instituições de nível superior, nos diversos contextos epistemológicos das áreas profissionais se voltam e atendem os requisitos de formação geral para atuação direta no referido mercado de trabalho. Profissionais da saúde se formam para o exercício do cuidar, restabelecer, prevenir agravos, promover saúde, engenheiros exercem a engenharia, médicos exercem a medicina, agrônomos a agronomia; deixando a questão pertinente sobre quem forma o docente do ensino superior, destas mesmas áreas ou de outras, quem forma o docente do ensino superior? E o que o torna não apenas um profissional de sua área para ser educador em sua área de atuação?



ISSN: 2594-679X

Cito a saúde em especial, área de minha formação, afirmando, que esta área, ainda tem sua estrutura voltada à prática profissional mercantilista, ainda que tenha em sua estrutura a educação em saúde e educação permanente ou continuada, ainda volta-se para o mercado prático assistencial ou gerencial.

Outras áreas de saber e formação têm seu próprio arcabouço de conhecimentos específicos próprios, específicos para atender a necessidade da demanda pelo mercado de trabalho reducionista, produtivo do sistema capitalista neoliberal.

A opção pela docência em cursos de formação voltados para exercício funcional é, em casos, por debilidades no próprio mercado de trabalho, e da própria carência de docentes em suas formações. Isto marca, de forma determinante, um exercício docente, que será no mínimo, lacunado e portador de inúmeras deficiências.

Isto nos faz pensar a fundo a estrutura da educação no cenário nacional, remetendo a mais questionamentos, como por exemplo, qual a qualidade de ensino nestas instituições de nível superior? A qualidade está vinculada a formação pedagógica específica de educador? Um profissional de outra episteme é de fato docente quando se propõe a lecionar sem o arcabouço teórico que envolve o ensino-aprendizagem, a docência como ciência e episteme?

Mais profundamente, neste mar de questões irrespondidas, qual o padrão do ensino universitário atual? Existe um padrão, ou pode-se padronizar o ensino? Qual a sua proposta? Qual a estrutura e sua função? - são questões que já nos séculos passados foram pensadas e conjecturadas por inúmeros filósofos e teóricos de diversas correntes e classes.

A educação deve se apoiar no processo trino de humanização, socialização e singularização para desta forma definir seus elementos e interesses, suas ramificações. Atentando que consiga manter uma essência que enxergue a heterogeneidade e as realidades distintas e diversas, exercendo a prática da educação não ignorando a desigualdade, e, também, não a acentuando ainda mais. Considerando as estratégias individuais e coletivas, ou vice-versa para alcançar a maioria. Considero a Educação para Liberdade de Paulo Freire um dos pilares que deveriam formar a estrutura do ensino superior, bem como, a concepção de um método de ensino e matriz que seja pautada na integralidade, no olhar da complexidade como disse Edgar Morin.

Charlot (1995) afirma a existência de uma proximidade tangencial entre educação e a concepção determinista, admitindo todavia, que apesar disso, a instituição não produz o saber, e o sucesso ou insucesso depende de quem busca o conhecimento.

Esta análise nos faz entender que não existe uma política ou mesmo a disciplinarização da educação, que possa determinar solução dos problemas educacionais, pois é um processo constituído de elementos que se articulam, mas não são iguais e que possivelmente não tem comportamento linear (aluno, professor, política).

O processo de educação kantiana, envolvida na capa da lei moral e determinações incontestáveis foram o molde educacional dos ensinamentos básicos ao superior por décadas a fio, onde o aluno, meramente ouvinte, se fazia seguidor da teoria que mais lhe convinha, a oitiva geral não condicionava a um processo de postura reflexiva, nem de busca e investigação pelo saber e produção de conhecimento; rezava-se a condição do aluno receptor e professor transmissor, numa relação hierárquica verticalizada, fayolista.

Evidencia-se nas instituições de ensino superior dos dias atuais, a tendência massiva a este modelo fayolista, kantiano e determinista de educação; o fenômeno do conhecimento, há tanto investigado e por muitas teorias conjecturado, reduziu-se ao ouvir e cumprir normas expressas de projeto pedagógico, das diretrizes curriculares às necessidades do mercado de trabalho e produção do sistema neoliberal capitalista; desfazendo-se no tempo que se chama hoje, o intuito primeiro da filosofia e ciência: a eterna busca pelo conhecimento, o saber; o saber da “verdade”.

3. METODOLOGIA

Trata-se de um ensaio, com pesquisa bibliográfica, qualitativa, descritiva. Minayo et al (2007) fala que a pesquisa é a atividade básica da ciência na construção da realidade, e é o que alimenta a atividade de ensino e a verdadeira produção de conhecimento. Enquanto bibliográfica, é descrita como disciplinada e sistemática pela coesa concisão de dados a serem trabalhados, pelo criterioso método de escolha de autores e textos; permite-nos, assim como o método ensaístico de produção de texto, estabelecer um diálogo reflexivo entre teorias e realidade. O discurso da pesquisa, carregado de conceitos e teorias pode delimitar-se conforme sua forma, esta pesquisa ensaística trabalha com conceitos teóricos que podem ou não, permanecer no nível reflexivo ou abstracional.

O ensaio é tido como relato, exposição sobre um assunto/tema de forma abrangente, mas sem o rigor científico que remontam exigências de comprovação ou refutação de teses ou teorias. Possui maior ênfase na questão da memória do que da documentação. O ensaio é um estudo desenvolvido, formal, discursivo e concludente, consiste em exposição lógica e reflexiva e em argumentação rigorosa com alto nível de interpretação e julgamento pessoal. No ensaio há maior liberdade por parte do autor para defender determinada posição sem que tenha que se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e bibliográfica. De fato, o ensaio não dispensa o rigor lógico e a coerência de argumentação e por isso mesmo exige grande informação cultural e muita maturidade intelectual (SEVERINO, 1976)

A abordagem qualitativa, segundo Minayo et al (2007) trabalha um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois é constituído de elementos e um universo de significados, motivos, valores, ideologias, fenômenos; que são parte da realidade social humana, em suas relações, representações e intencionalidades.

A pesquisa qualitativa carrega consigo elementos mais profundos, capazes de uma observação e descrição mais profunda e mais abrangente, tendo consigo intrinsecamente, elementos da fenomenologia, da pesquisa etnográfica ou método sintomatológico nietzschiano.

4. DISCUSSÃO

Conforme proposto na metodologia ensaística qualitativa, serão discutidos os pontos de argumentação sobre o ensino universitário na perspectiva de pensamentos de Rousseau e Nietzsche. O percurso metodológico revela duas categorias: 1- “o pensamento de Rousseau” e 2 - “educação em Nietzsche”, respectivamente, onde se estabelece a ponte entre as idéias atemporais de ambos os pensadores à educação e ensino universitário atual, apontando, argumentando, refutando ou ressignificando textos e contextos para considerar o ensino universitário e olhá-lo pelo prisma filosófico transformador dos autores de referencia.

4.1 O PENSAMENTO DE ROUSSEAU

Jean Jacques Rousseau, desde seu tempo sonhava com uma forma de ensino educacional, inclusiva, transformadora.

Rousseau passeia pelos arcabouços de uma sociedade corrupta e cheia de mascaras discursando sobre as faces fluídas e sólidas desta sociedade, seus segmentos e, especialmente da educação. Compungido de um espírito democrático e de igualdade, estabelece alguns postulados da chamada ‘Escola Nova’, três pontos básicos no triangulo de uma instituição de ensino: *a escola laica, pública e gratuita*.

Rousseau elabora um plano mais subjetivo de educação e ensino. Constrói uma concepção de educação não mais baseada no domínio de livros e de fórmulas, mas a partir da construção do conhecimento pelo próprio educando. Logo, instaura-se uma nova maneira de pensar, reconhecendo-lhe a capacidade de dirigir o seu próprio eu, firmar sua liberdade, sua identidade (PEREIRA e PEREIRA, 2005).

Paladino de idéias semelhantes na contemporaneidade é Paulo Freire, com suas concepções de educação para libertação, para transformação, para inclusão do sujeito ativo na sociedade como um agente transformador desta e de si próprio, o escritor de sua própria história.

Rousseau e Freire fazem oposição à educação de transmissão de valores e conhecimentos. Rousseau olha com esmero a educação infantil em especial, que procura moldar a natureza da criança com padrões pré-estabelecidos, com maneiras de pensar, agir e sentir, determinadas por fatores além de seus interesses e expectativas (PEREIRA e PEREIRA, 2005). A educação torna-se um processo natural e atrelado a vida, não havendo um modelo para ela. Rousseau escreveu ainda *Emílio ou Da Educação*, numa forma peculiar de representar o modelo educacional desde a infância à idade adulta, com a interação singular entre Emílio e o Perceptor. Ficando claro a interação docente e educando e a educação e ensino como fatores decorrentes de um processo residual, orientado ou mediado, diante de perspectivas de inclusão social, democracia e justiça, já que Rousseau acreditava que o meio corrompia o homem, e a educação, poderia ser a forma de quebrar a doença da corrupção.

Desta feita, a escola laica, pública e gratuita busca integrar o ser humano para a produção do conhecimento. Considerando o estudante um ser singular dotado de crenças e experiências, ponto talvez único em que seja concordante com Nietzsche, que não podia ser desvinculado de sua vivência. Acreditava no acesso igualitário, democrático, de total universalidade e equidade de acesso, e a gratuidade que envolve a concepção do Estado como provedor desta educação e ensino.

O ensino superior, considerando a quase romântica visão de Rousseau é a tentativa de promover o que a Declaração de Direitos Humanos tentou, o que a Lei orgânica do SUS tentou e a Constituição Brasileira também: a igualdade e inclusão; fazer com que o ensino deixe de ser uma grandeza de exclusão social e antro de oligarquias para acolher a sociedade como um todo, tendo fortes tendências cristãs em suas menções e das ideologias revolucionárias de classes. Chego a conjecturar semelhanças com as ideologias da Revolução Francesa e do socialismo utópico de Marx pela adesão ao historicismo, e, de certa forma, alusão a conceitos dialéticos.

4.2 EDUCAÇÃO EM NIETZSCHE

Friedrich Nietzsche, polêmico filósofo do século XIX, considerado um marco da filosofia moderna pelos pensamentos ácidos sobre religiosidade, moral, sociedade, educação e outros conceitos que se fazem segmento do sistema.

Nietzsche critica a cultura concebendo-a como uma forma de enclausuramento do homem, um meio de fazê-lo moldável aos desejos das ideologias dominantes. Diferentemente de Rousseau, Nietzsche professa o ateísmo e configura suas produções literárias e sua visão destituído dos padrões cristãos nos quais Rosseau cria, destituindo de valores totalitários, metafísicos e morais.

Nas primeiras produções nietzschianas ainda existia a esperança de uma forma de cultura verdadeira e com essência, um pensar independente, o que logo foi abandonado por ele quando considerou a cultura letrada estéril, hipócrita. A ciência era vista por Nietzsche como força cultural, também moldável a interesses ideológicos, logo, neste contexto, a educação para letramento e cientificidade também, em uma análise subjetiva, poderiam ser

consideradas massas de manobras ideológicas, vazias e estéreis por se firmarem em teorias e não no homem que descobre a teoria.

Nas obras “Aurora: pensamentos sobre os preconceitos morais” e “A Gaia Ciência”, faz sua cabal crítica a moral, a religião, e ao conhecimento. Sua posição teórica se faz símile ao iluminismo, pois vislumbra uma ruptura de dogmas e paradigmas, com intenção de difundir a ciência, esclarecer e elevar a moral da humanidade e do homo sapiens, acreditando na dissipação das trevas da ignorância e da superstição. Em todas as suas posições se via clara a intencionalidade de criticar duramente as idéias e valores do homem moderno, ou “as idéias modernas” dominadas por instituições ideologicamente subversivas e doentes; dando à luz a filosofia da “transvaloração dos valores”, “conhecimento de si, “si-mesmidade”, “Ecce Homo”, o filósofo como médico de si e da sociedade enferma (GIACÓIA, 2001).

Na Genealogia da Moral, dentre muitas críticas sólidas à sociedade e sua cultura, observa-se que seus argumentos falam do não estanque ao conhecimento, de forma combativa e confrontativa, alçou idéias contra correntes filosóficas e perspectivas que até hoje amoldam estruturas sociais e ideais dentro da sociedade, inclusive teorias filosóficas e metodológicas que se aplicam à educação.

As correntes filosóficas nas quais muitos educadores se firmaram foram também por Nietzsche criticadas, segundo Giacóia (2001) combate o totalitarismo kantiano e seus conceitos de moral, bem como a sua esquadra de leis absolutas, argumentando que a história os invalida pelo próprio desgaste do tempo, pelas modificações e deslocamentos que as fazem perecer de suas idéias e ideais primeiros. O positivismo, cunhado na lógica da experimentação para postular leis pelo método indutivo; Nietzsche se mostrava contrário a estas formas absolutas de cientificidade, as leis objetivas e totalitariamente invariáveis. O historicismo de Marx também não escapou das críticas nietzschianas, para ele não existem finalidades de uma história, ou de algo, todos os fins humanos são contingentes, condicionados por relações de poder.

Foi contra a metafísica, pretendendo fundamentar racionalmente todos os símbolos e simbologias da cultura e dos homens.

Para o educador Ramiro Marques, em sua obra analítica de Nietzsche, é na obra **Assim Falava Zarathustra** onde são desenhados os contornos de um ensino fomentado pelo que Nietzsche chamada de *vontade de poder*, sendo este fator estimulador da força criativa,

favorável ao desenvolvimento; esta vontade de poder é descrita como desejo intrínseco e realmente advindo da alma do homem, que norteia-o no seu processo de vida e aprendizado, para ele, sem este desejo, não existe instituição ou docente capaz de se fazer entender ou de nortear a busca pelo conhecimento e sua conseqüente produtividade cognitiva.

Sobre o desenvolvimento de *espíritos livres, fortes e sãos*, o filósofo faz alusão à formação de mentes brilhantes, daqueles que realmente tem a vontade de poder; fazendo oposição sumária ao ensino vocacionado para ‘rebanho’, os quais lhe são a degenerescência cultural, se mostrando contra à massificação do ensino e seu acesso.

Segundo Ramiro Marques, para Nietzsche, a idéia de ‘escola para todos’ é uma idéia impossível e um rebaixamento dos melhores espíritos à degeneração cultural. A atual educação de massas da cultura contemporânea mostra que pode e é possível e desejável abrir o ensino superior a todas as pessoas, incluindo àquelas que não têm talento, nem vontade para se sujeitarem ao esforço continuado e persistente que o acesso à cultura superior exige. Apóia a competição e ao exemplo dos espíritos mais fortes que é possível desenvolver as capacidades ao ponto de auto-superação, e a liberdade de leitura, busca, produção, onde os celebres se fazem sem que precisem de um ‘guia’, apenas de um orientador.

À idéia de igualdade nos resultados educacionais, tão presente no atual discurso educacional, defendido por Rousseau, Freire entre outros, Nietzsche se opõe, ou seja, pode se dizer que a favor de uma educação ‘oligárquica’ para que nela se evidenciassem os mais capazes, os fortes e livres, ou, de uma mais forma talvez mais eufêmica de expressão, a maneira de sobressaírem-se os bons em detrimento dos fracos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se, que os dois teóricos escolhidos divergem no pensar e nas propostas de suas obras em seu tempo, todavia, em cada um encontramos elementos que podem servir de referências norteadoras para um novo olhar ao ensino superior atual.

As instituições de ensino superior no Brasil, segundo a LDB (Lei nº 9.394/96) devem ter a finalidade e, logo, por conseqüência, subsidiar o estímulo à criação cultural, desenvolvimento do espírito científico e pensamento reflexivo.

Este ensejo nos faz pensar em Nietzsche quando criticava a cultura e educação de seu tempo, porquanto, eram totalmente instrumentos ideológicos. A proposta da LDB é condizente com os pensamentos implícitos e explícitos de seu pensar. A LDB reza também sobre a abertura à participação popular, o que, no contexto das perspectivas destes filósofos, agradaria mais a Rousseau pela manifestação da democracia na educação e ensino.

Acredito que, para a realidade brasileira, a formação no ensino superior em muito se parece com a visão de ‘rebanhos’ e ‘massificação’ conforme disse Nietzsche, pela falta de critérios nos exames vestibulares ou mesmo pelas próprias academias terem atendido a uma democracia massificada e popular; que, todavia, por mais ampliada e abrangente que esteja não conseguiu deixar seu caráter excludente e minimamente social.

A formação pluridisciplinar pode ser inferida nos discursos de ambos os filósofos, e é uma característica desejada pela já referida lei. Todavia, ainda existem contextos da LDB e das diretrizes internas de diversas instituições de nível superior que estratificam o saber em métodos e fórmulas, de forma absolutista e rigores quase kantianos em seu funcionamento, tal questão é apontada por ambos os teóricos como forma de estamentalizar, estratificar e horizontalizar a perspectiva do ensino e da educação.

Diante do que foi estudado, minuciosamente investigado, creio que o ensino nas instituições de nível superior ainda atende a conceitos ideológicos que impedem a produção de saber, a pesquisa e investigação científica é pouco trabalhada, e os níveis verticais no ensino se tornam privilégios de poucos.

A educação continua formando profissionais funcionais e não educadores, continua ideológica, porém, com uma perspectiva de novos olhares, novos rumos a partir do estudo sistemático de teorias e conceitos, de modelos e estruturas, para que, nesta conjuntura, possamos fazer uma junção integradora de elementos que façam do ensino não apenas um momento acadêmico, mas um momento que precede um eterno devir de mudanças e ascensão a uma sociedade de pensar democrático e de postura reflexiva.



ISSN: 2594-679X

REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 11.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ARALDI, Clademir L. **Para uma caracterização do niilismo na obra tardia de Nietzsche**. São P: In: Cadernos Nietzsche 5: 75-94. 1998. Disponível em http://www.fflch.usp.br/df/gen/pdf/cn_05_05.pdf

BOHRER, et al. **A história das universidades: o despertar do conhecimento**. Seminário “La Universidad como Organización”, Argentina-Buenos Aires, fev. 2008. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/114.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

CERIZAR, Beatriz. **Rousseau - A educação na Infância**. São Paulo: Scipione, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. s/ed. Editora Ática: São Paulo, 2000. Livro digitalizado disponível em: http://www.uff.br/cienciainformacao/Disciplinas/CHAUIconvitea_filo.pdf

CHARLOT, Bernard. **Les sciences de l'éducation; un enjeu, un défi**. Paris:ESF Editora, 1995.

COHEN, Bernand e WESTFALL, Richard.S. **Newton – textos, antecedentes e comentários**. Ed.UERJ. Contraponto: Rio de Janeiro, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Crítica e utopia em Rousseau**. In: *Lua Nova*, n. 38, 1996.

DIAS, Rosa. **Cultura e educação no pensamento de Nietzsche**. Departamento de Filosofia UERJ. Impulso. n. 28, p. 35-42. s/d. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp28art03.pdf>

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Metodologia da Pesquisa Educacional. In: O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. – (Biblioteca da Educação. Série I. Escola, v. 11), UFF – IESAE/FGV. São Paulo: Cortez, 1989.

GIACÓIA J., Oswaldo. **Para a Genealogia da Moral – Nietzsche**. (Série Reencontro Filosofia) – São Paulo: Scipione, 2001.



ISSN: 2594-679X

HAWKING, Stephen. **Os gênios da ciência – sobre os ombros de gigantes**. Trad. Heloísa Beatriz S.R, Lis Lemos P.H.M. Rev. Tec. Sérgio Mendes Dutra. ELSEVIER: Rio de Janeiro, 2005.

INHELDER, B. **Jean Piaget – O estruturalismo**. Trad. Moacir Renato de Amorim. 3ed. DIFEL – São Paulo, Rio de Janeiro, 1979. Disponível em: http://biblioteca.hdl.com.br/O_Estruturalismo_Jean_Piaget.pdf

LARROSA, J. **Nietzsche e a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2005. MACHADO, R. **Zaratustra, tragédia nietzschiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

LEBRUN, G. **A Filosofia e sua História**. Texto: *A ideia de Epistemologia*. Org. Carlos Alberto Ribeiro de Moura et all. São Paulo, CosacNaify, 2006.

MACHADO, R. **Zaratustra, tragédia nietzschiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

MARQUES, Ramiro. **A ética de Friedrich Nietzsche (1844-1900)**. Disponível em: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/NIETZSCHE%20E%20AEDUCA%C3%87%C3%83O.pdf

MORIN, Edgar. **Complexidade e Liberdade**. Associação Palas Athena (THOT), São Paulo (no. 67, 1998, pp. 12-19), 1998. Disponível em: <http://www.juliotorres.ws/textos/teoriadacomplexidade/Complexidade-e-Liberdade.pdf>

MURTA, Genilda. Saberes e Práticas: **guia para ensino e aprendizado de enfermagem**. (Série Curso Enfermagem) – 4.ed. ver. e ampl. – São Caetano do Sul, SP: Difusora Editora, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo – Como se chega a ser o que se é**. Trad. Artur Morão. Coleção Textos Clássicos de Filosofia. Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2008.

_____. **Além do Bem e do Mal**. Tradução: Paulo César de Souza. Companhia das Letras. São Paulo, 2005.

_____. **Assim Falava Zaratustra**. Tradução: Mário Ferreira dos Santos. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2009.

PEREIRA, Jaqueline Ritter e ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. **CONCEPÇÕES DE CIÊNCIA: UMA REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA**. VIDYA, v. 29, n. 2, p. 57-70, jul./dez., Santa Maria, UNIFRA, 2009. ISSN 2176-4603 X
Disponível em http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2009/vol_2/concepcoes.pdf

PEREIRA, Rosilene de Oliveira e PEREIRA, Regina Coeli Barbosa. **A gestão democrática do conhecimento, segundo jean-jacques rousseau (1712-1778) –fundamentos**



ISSN: 2594-679X

educacionais e antropológicos. Centro de Pesquisas Estratégicas “Paulino Soares de Sousa”
Universidade Federal de Juiz de Fora. 29-DEC-2005

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação.**
Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997. Disponível em:
<http://www.interface.org.br/revista1/ensaio5.pdf>

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação.* (Tradução de Roberto Leal Ferreira). 2
ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Do Contrato Social.** Ensaio sobre a origem das línguas. Discurso sobre a
origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Discurso sobre as ciências e as
artes. Tradução de Lourdes Santos Machado. 3.º Ed. São Paulo. Abril Cultural (Os
Pensadores), 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre ciências.** -6.ed. – São Paulo: Cortez,
2009.

SERRA, J. M. P. **Filosofia e Ciência.** Coleção: Artigos Lusosofia. Universidade da Beira
Interior Covilhã, 2008. Disponível em:
http://www.lusosofia.net/textos/serra_paulo_filosofia_e_ciencia.pdf

i