

# Capítulo 1.2

---

## **Educação outra para transformar o que se é**

*Samuel Mendonça  
PUC Campinas/CNPq/FAPESP  
samuelms@gmail.com*

<https://doi.org/10.61728/AE20250102>



## Resumo

O ensaio discute outra forma de educação a partir da necessidade de expansão: (i) do Ser, (ii) do aprendizado, e (iii) da conquista de si. Apresenta método filosófico. O pressuposto da educação outra para transformar o que se é reside na ideia de devir. Se o que se é está em trânsito, em transformação, logo, não se trata de algo estático. O artigo não se propõe a negar a validade da educação tal como consolidada no ocidente - definida pelo comando, pela necessidade do outro -, e sim em focalizar a necessidade de esforço individual, de autocrítica e da autossuperação.

## Introdução

O pressuposto da “educação outra para transformar o que se é” reside na ideia de devir. Se o que se é está em trânsito, em transformação, logo, não se trata de algo estático. Devir ou vir a ser remete a processo, a edificação, a construção, e, eventualmente a destruição também. Assumir a educação como algo que está em trânsito significa reconhecer o sentido de algo que não é fixo, definitivo, derradeiro, justamente por estar em transformação. Não se trata, no entanto, de defender que a educação seja algo que não se possa afirmar ou mesmo definir. Eis a complexidade que este ensaio irá enfrentar.

Discutir sobre educação não é tarefa simples. Há quem pense o termo no contexto familiar, religioso, e até devocional; há, igualmente, aqueles que a localizam no contexto de políticas públicas, considerando o Estado como órgão que define, organiza e a estrutura o poder público. A avaliação da eficácia ou da qualidade da educação é ainda mais complexa e reivindica que se produzam informações, dados, relatórios sobre os alcances realizados a partir de uma política pública determinada. No entanto, será que a educação cumpre realmente o seu papel de educar? O que significa educar propriamente? Quando se pode dizer que a educação atingiu o seu fim último?

“Educar” é um verbo que indica a ação de transformação dos envolvidos em uma dinâmica de edificação de balizas orientadoras da conduta humana. Assim, dizer que a educação se concretizou significa atribuir aos en-

volvidos – educadores e educandos - alguma transformação em relação ao que eram anteriormente à suposta interação. Não se avalia a educação considerando a permanência de condição social ou humana, mas, justamente, designa-se que a educação se realizou quando o educando se modificou em relação ao que era antes. Isto significa que toda mudança individual ou coletiva resulta da educação? Não necessariamente. Por certo, podem haver mudanças nada educativas, quando, por exemplo, alguém se dispõe a aprender como prejudicar pessoas, como manipular a opinião pública, ou quando se está diante de pessoa disposta ao cometimento de crime. Embora as pessoas possam se transformar, isto não significa que este processo seja, em si, educativo. Será educativo um processo de transformação para a expansão, para o aprendizado, para a conquista de si, marcas que se está a defender em relação à educação outra. Quem, então, determina os benefícios de expansão, da aprendizagem e da conquista de si? O tema é denso e, por esse motivo, é necessário se afirmar uma educação outra para transformar o que se é.

Sabe-se que a educação é tema que indica distintas formas de apropriação. Não há consenso sobre o termo educação. Se a educação educasse, talvez não haveria sentido em falar de outra educação. O diagnóstico de que a educação não educa não é simples e precisa ser cuidadosamente analisado, justificado e fundamentado. Não se trata de afirmar que não haja educação em processos educacionais, mas, de propor de forma contundente que a educação ora não cumpre com o que se propõe ora, tende à estagnação quando consegue realizar a sua finalidade de promover a transformação, de modo que o espírito de transformação como um contínuo não se apresenta para a educação. É neste sentido que questiono: existe de fato educação transformadora ou os discursos educacionais são elaborações apenas para que expressam uma intencionalidade da linguagem? Cabe apontar para uma outra educação que consiga cumprir com a sua finalidade de transformar o ser humano e a sociedade? É possível defender a ideia de uma educação outra para transformar o que se é e que não se restrinja apenas a um discurso hipotético bem elaborado? Como pensar essa outra educação?

Embora possa parecer redundante falar de outra educação, depois de tantas propostas já defendida por distintos teóricos da educação, este en-

saio pretende colocar em relevo aspectos e questionamentos que entendo serem essenciais para que a educação se edifique. Não se trata de realizar uma pesquisa sistemática ou de chegar a resultados de investigação realizada, mas, de partir do respiro, da parada estratégica, para, assim, exercitar o pensamento de forma livre. O ensaio pretende colocar em questão problemas observados na realidade de uma educação que não educa para repensar a possibilidade de outra educação que seja o que é. Pretende chamar a atenção para a educação que não emancipa, que não torna livres e críticos os seus estudantes, e que, dessa forma, caminha em direção contrária à sua declaração inicial. Ao criticar o que aponto como impeditivos de outra educação, sublinho o que compreendo como suas balizas (Mendonça 2003, 2018).

Buscando sustentar a defesa de uma educação para a expansão: (i) do Ser, (ii) do aprendido, e (iii) da conquista de si, o ensaio apresenta duas partes. Inicialmente, explico que desde Platão a educação tem um caráter de comando, de heteronomia, apontando para a perspectiva de que só há educação em virtude de um outro que a determina. Em seguida, retomo aspectos já desenvolvidos em outro artigo (Mendonça, 2011), visando a demonstrar o sentido para a expansão, para o aprendido e para a conquista de si de uma outra educação para transformar o que se é. O método diz respeito à pesquisa filosófica, ou seja, busca-se argumentar para convencer a partir de destacados autores da filosofia, com destaque para Heráclito, Platão e Friedrich Nietzsche.

### **Educação do comando desde a República de Platão**

Esta minha proposta, dirigida a para professores e diretores de escolas, não corresponde ao estabelecimento de um modelo a ser seguido, mas à apresentação de possibilidades de reflexão para auxiliar no trabalho desenvolvido em sala de aula ou em espaços de construção pedagógica nas escolas. Os fundamentos teóricos estão ancorados em autores da tradição filosófica, sejam os clássicos como Platão (Platon, 2004), sejam estudiosos como Friedrich Nietzsche (1844-1900), um dos maiores críticos do pensamento ocidental.

A atualidade de textos clássicos é sempre surpreendente. No conhecido texto de Platão, *A República* (Platon, 2004), há uma passagem muito

estudada em distintos cursos de ciências humanas - e até mesmo de outras áreas do conhecimento -, intitulado A Alegoria da Caverna. Trata-se de um diálogo entre Sócrates e Glauco, do qual ressalto o momento em que o prisioneiro seria instado a se virar para a luz, ainda na caverna. O texto platônico é claro quanto ao componente heterônomo presente. Se alguém acredita que o prisioneiro decide sair espontaneamente da caverna, recomendo que reveja o texto do filósofo. Não há ação voluntária ou autônoma, mas sim comando, determinação de outro para que o prisioneiro se vire para a luz, e a partir daí toda a narrativa se estabelece. Diz Platão: “Examine agora o que aconteceria se eles fossem libertados de suas correntes” (Platão, 2004, p. 359, tradução livre, grifei). A expressão “se eles *fossem libertados*” indica a ação de alguém que os libertaria; então não se trata de ação dos prisioneiros ou mesmo do prisioneiro individualmente. O filósofo é categórico quando cria a hipótese de soltura de um dos prisioneiros. Observe o verbo por mim sublinhado em negrito no texto: “Se um desses homens *fosse solto, forçado* subitamente a levantar-se, *a virar a cabeça, a andar, a olhar* para o lado da luz” (Platão, 2004, p. 359, tradução livre, grifei). Platão anuncia que não se trata de escolha, de deliberação, mas de ação heterônoma, ou seja, feita por outro. O prisioneiro é forçado e age somente por esse motivo. Poderia se concluir que a educação platônica tem a sua marca na força, na heteronomia?

Essa passagem parece-me suficiente para explicar que a educação foi estabelecida desde os clássicos como um movimento de força externa. Assim, quando se pensa em educação, é razoável imaginar a figura dos professores no processo, aqueles que teriam a árdua tarefa de forçar as crianças à aprendizagem. O uso do verbo “forçar” pode parecer contundente, e afirmo que é mesmo. Educação é ato contundente, dado que remete ao comando de alguém que se propõe a transformar. Há sérias consequências em admitir o aspecto de força do processo educacional. Em primeiro lugar, é preciso considerar que o texto de Platão é uma metáfora e não a prática educacional; mesmo assim, não se pode ignorar a veemência da presença do verbo “forçar” como ação necessária da prática educativa. Em segundo lugar, não é por haver força que haverá necessariamente truculência no processo educacional. Aliás, é esperado que não haja truculência, pois se trata de ação antipedagógica.

Pensar, então, a educação outra que transforma o que se é seria diferente da contundente educação platônica e de toda a tradição educacional que o ocidente produziu ao longo dos séculos? Não. Definitivamente não defendo aqui uma educação que seja radicalmente contra ou oposta à tradição educacional ocidental, simbolizada pelo texto *A República*. O que pretendo é avançar a discussão a partir de outros elementos caros à educação, elementos esses que remetem à concepção de educação aristocrática que desenvolvi em outros escritos (Mendonça, 2003, 2018). É neste sentido que recupero, na próxima seção, aspectos dessa concepção sobre educação, para, assim, ressaltar elementos já discutidos a respeito da educação em direção à expansão, ao aprendizado, à conquista de si.

### **Outra educação reivindica a solidão<sup>1</sup>**

A proposta que aqui se apresenta não deve ser compreendida como modelo a ser seguido. Repito esta questão dada a natureza filosófica da reflexão, o que equivale a dizer que qualquer tentativa de submeter as reflexões aqui construídas como modelo a ser implementado em escolas seria motivo de críticas, justamente pelo fato de que educação outra que aqui se defende não parte da necessidade de considerar o outro que orienta o caminho, e sim, sobretudo, aqueles que atravessam os caminhos. Neste sentido, um livro destinado a diretores e professores de escolas não pode ignorar a condição de cada protagonista do espaço escolar em construir suas alternativas para o trabalho acadêmico. Este ensaio se apresenta, assim, como uma reflexão a mais a ser considerada para o trabalho coletivo desenvolvido no ambiente escolar.

Os pressupostos da outra educação para transformar o que se é se ancoram na dimensão aristocrática, na solidão, na vertente de busca da excelência ou do melhor que se tem. Solidão aqui é compreendida como espaço da conquista de si, dado que é por meio do silêncio que se pode buscar o que se esconde em cada um de nós. Se a natureza valoriza os enigmas, o que fica obscuro (cf. Heráclito apud Mendonça, 2003), é neste lugar que se deve pensar a solidão como base da outra educação.

---

<sup>1</sup> O artigo “Pressupostos éticos da educação da solidão” foi publicado pela Revista Filosofia e Educação por Mendonça (2011). Ele contempla aspectos aqui recuperados, mas o contexto da argumentação é outro.

Argumenta-se, a partir de *Para Além de Bem e Mal e Humano, Demasiado Humano*, de Friedrich Nietzsche, que a vida aristocrática é a marca da educação aristocrática. Nietzsche não escreveu sobre a educação aristocrática de forma sistemática, aliás, o filósofo da vontade de potência é o grande crítico dos estudos sistemáticos (Kaufmann, 1974). No entanto, suas considerações sobre a vida aristocrática, extraídas dos últimos capítulos dos livros acima mencionados, conferem razões para a fundamentação da educação aristocrática, compreendida também como educação da solidão ou educação outra para transformar o que se é.

A educação da solidão é, radicalmente, educação da excelência, no sentido da busca da autocrítica e da autossuperação do sujeito. Esse posicionamento se sustenta quando se pensa a vulgarização do ensino na atualidade, algo equivalente ao que ocorreu na Alemanha na época de Nietzsche, ou seja, no século XIX, quando o sucateamento do ensino e a ênfase à dimensão profissional apontavam para a necessidade de busca da excelência. Sabe-se que no século XVIII, a cultura, de forma geral, não tinha adesão a intenções utilitárias. O ensino, igualmente, não recebia influência de modismos ou de ditames da opinião pública. No entanto, o que aconteceu na Alemanha do final do século XIX foi o desaparecimento do cultivo da cultura, do desenvolvimento integral, de modo que a educação passa a ser vista a partir de mensurações (Marton, 2006, p. 18).

O ensino de classe é o ensino de rebanho, ensino para a massificação e aprisionamento. Por certo, a educação da solidão pode significar uma alternativa à educação profissional, não como um modelo a ser implementado por políticas educacionais, mas, na dimensão individual, como concepção de educação outra que tem como pressuposto a conquista da excelência individual, isto é, a conquista da aristocracia.

A educação aristocrática volta-se para o desenvolvimento do homem solitário e a conquista de sua liberdade: “Um gênio não é nada se ele não nos leva para cima e não nos torna livres o bastante, para que então não mais tenhamos necessidade dele” (Nietzsche, 2007, p. 288). Eis a meta da educação aristocrática, educação dos indivíduos solitários: conduzir o filósofo para o cume da montanha para que ele conquiste plenitude e liberdade. (Mendonça, 2018).

A educação da solidão em Nietzsche trata da educação da grande e nobre individualidade e, em última instância, refere-se à educação do indivíduo

solitário: uma educação outra para os espíritos livres que estejam dispostos a empreender a autocrítica para exercer a sua liberdade por meio da autossuperação. É nesse sentido que se justifica a exposição da ética aristocrática em Heráclito; afinal, o efésio exerceu a vida aristocrática por excelência. Analiso algumas passagens do último capítulo do escrito de Nietzsche (1992) a fim de evidenciar os pressupostos éticos da educação outra.

No parágrafo 284, Nietzsche (1992, p. 191) introduz as quatro virtudes do homem nobre: “coragem, perspicácia, simpatia e solidão”. A solidão é tida como uma grande virtude do aristocrata, e marca a vida aristocrática na medida em que o homem nobre busca na solidão e no silêncio a compreensão das forças internas que tem: busca a sua excelência por meio da autocrítica e da autossuperação constantes. Estas características fundamentam a educação outra ou educação da solidão.

Nietzsche (1992, p. 192) define o que é aristocrático no parágrafo 287, mostrando que a “alma nobre tem reverência por si mesma”, e prossegue afirmando que “toda filosofia também esconde uma filosofia, toda opinião é também um esconderijo, toda palavra é também uma máscara”. É interessante notar o uso direto do pensamento de Heráclito por Nietzsche, que sublinhou que a natureza ama ocultar-se (Mendonça 2003).

O filósofo finaliza o capítulo O que é nobre? e a obra Para Além de Bem e Mal com o parágrafo 296, tratando da profundidade e da superficialidade de seus pensamentos. A dimensão da solidão é marca da vida do aristocrata e, pode-se dizer, da educação outra. Considero importante destacar, de forma também propedêutica, fundamentos do último capítulo de Nietzsche (2000).

O escrito do período intermediário de Nietzsche (2000) dispõe, em seu último capítulo, “O homem a sós consigo”, de características da vida aristocrática, a qual tem como marca a busca da crítica e da autocrítica pelo homem. O parágrafo 483 inaugura essa parte do livro assim: “convicções são inimigas da verdade mais perigosas que as mentiras” (Nietzsche, 2000, p. 265). Esse parágrafo relaciona-se diretamente com a autocrítica e a autossuperação como bases da busca pela excelência e, portanto, pela educação aristocrática, por tratar da crítica ao dogmatismo por meio das convicções. Observa-se que os pressupostos éticos da educação outra indicam continuamente para a crítica de si; então a educação da solidão

não diz respeito à dimensão individualista, mas justamente o contrário: trata da grande e nobre virtude, isto é, da possibilidade de se alcançar a individualidade.

No parágrafo 511, Os fiéis às convicções, tem-se mais uma indicação dos perigos do dogmatismo, na perspectiva de que o dogmático não aceita sequer discutir as suas ideias. Encontra-se, assim, impossibilitado para a busca da excelência, uma vez que não critica e muito menos se autocritica, não supera e muito menos se autossupera. Para filósofo, “[...] aquele que trabalha a serviço de uma ideia nunca mais examina a ideia mesma, já não tem tempo para isso; e vai de encontro ao seu interesse considerá-la sequer discutível” (Nietzsche, 2000, p. 270). Os pressupostos éticos da educação outra orientam para a importância da própria filosofia, uma vez que a tentativa de superação do dogmatismo é tipicamente filosófica. Não se trata de afirmar que os filósofos não sejam dogmáticos; aliás, o paradoxo da busca do conhecimento e de sua posse marca a vida de muitos filósofos.

Que sejamos fiéis à dureza e à rigidez da vivência individual e solitária, à honestidade intelectual e à busca da excelência, para possibilitar a vida aristocrática, que coloca o homem frontalmente em contato consigo mesmo, de modo que sua compreensão cuidadosa e profunda faz com que ele veja muitas coisas ruins que tem internamente. Aliás, o que é o bom ou o ruim para Nietzsche? A vida individual e aristocrática evidencia para o homem aquilo que ele é, sem rodeios. Para a educação outra que aqui se defende, lidar com aspectos propositivos e destrutivos é parte inerente de uma ação transformadora.

O homem nobre não se inferioriza pelo que é; ao contrário, assume o seu estado de ser com as qualidades e defeitos que tem. Assumir os defeitos é tarefa para o filósofo, para a alma nobre: “[...] é prerrogativa da grandeza proporcionar enorme felicidade a pequeninos dons” (Nietzsche, 2000, p. 267). É igualmente importante assumir as virtudes que tem; logo, a busca da excelência refere-se a esse contínuo movimento de conquista de si mesmo, sem distinção do que se busca.

A solidão imputa-lhe a tarefa de autopercepção e autocrítica, utilizando, para tal, a sua força interna. O interlocutor do aristocrata, nesse sentido, é ele mesmo. A vida solitária e individual é incomum como prática social e pouco defendida na sociedade, não acompanhando os discursos

e perspectivas majoritários, seja no campo das ciências sociais, da política ou do direito. No entanto, sublinho que na perspectiva da moral aristocrática trata-se de uma vida mais importante que aquela tida como coletiva e social. Nesse caso, parece possível explicar que a recusa e a crítica da vida individual coincidem, paradoxalmente, com a sua importância: trata-se de uma vida genuína e singular, e que aponta para a consciência do homem no mundo por ele mesmo, diferente daquela reivindicada pela política moderna, em que a massificação social é o leitmotiv e, portanto, a singularidade se dilui.

Na ausência da singularidade e no enfraquecimento do sujeito, a sociedade passa a ser, - como se verifica atualmente-, massificada, produtora de mentes insanas, caóticas e não pensantes. Daí a importância da busca da excelência caracterizada pela busca da solidão como marca do homem do futuro, um ser muito livre. A fundamentação da outra educação se justifica como necessidade e urgência de se ultrapassar os discursos que não produzem ações de transformação. Argumenta o filósofo do eterno retorno que:

Existem pessoas tão habituadas a estar só consigo mesmas, que não se comparam absolutamente com outras, mas, com disposição alegre e serena, em boas conversas consigo e até mesmo sorrisos, continuam tecendo sua vida-monólogo. [...] Portanto, devemos conceder a certos indivíduos a sua solidão e não ser tolos a ponto de lastimá-los, como frequentemente sucede. (Nietzsche, 2000, p. 297)

A vida solitária indica a educação outra e, nesse sentido, uma opção clara de quem a adota; e não significa um problema para quem a deseja. Ao contrário, refere-se a uma vida singular e autêntica, própria e profunda. Por outro lado, há aqueles que optam por “insignificantes vivências diárias”, capazes de criar “o nada a partir do mundo” (Nietzsche, 2000, p. 298).

Não buscar a excelência por meio do voltar-se para si mesmo é, no mínimo, não viver vida humana. É evidente que o homem determinado a viver a vida alheia acredita ser autêntico. Acredita também viver a mais plena verdade possível, da mesma forma que os “[...] inumeráveis que se sacrificaram por suas convicções acreditavam fazê-lo pela verdade absoluta” (Nietzsche, 2000, p. 300).

Para se pensar a educação da solidão ou educação outra é preciso revalorizar a educação, isto é, ressignificá-la a partir de outras bases. A revalorização - ou, em outros termos, a superação da convicção -, faz-se por quem tem a ousadia de inquirir a si mesmo, “[...] superando a pretensão de defender a verdade absoluta” (Nietzsche, 2000, p. 301). Essa primeira ação de recusa do estatuto absoluto da verdade evidencia a busca da excelência e a vida solitária como marcas do filósofo e, portanto, descreve um importante pressuposto da educação outra ou educação da solidão.

Assim, deve-se buscar a singularidade em si mesmo, não obedecendo a leis externas, uma vez que essas leis, muitas vezes, não traduzem o desejo, a vontade, pois referem-se a leis heterônomas. A educação da solidão, portanto, reivindica o despertar do sujeito como condição da vida individual e singular.

## Reflexão

As reflexões aqui apresentadas pretendem auxiliar o trabalho dos diretores de escolas e de professores no sentido do aprimoramento da educação estabelecida existente. Não se pretende aqui ensinar ninguém sobre o que fazer na escola, justamente por se considerar a necessidade e a importância reconhecimento do trabalho realizado por cada um.

Como se pôde constatar, na busca de ir além da perspectiva da educação do comando - expressa em *A República* de Platão -, justamente para que se consiga visualizar uma dimensão autônoma do conhecimento, é preciso considerar o que fundamenta a educação outra, ou seja, a educação para a expansão, para o aprendizado, para a conquista de si.

De um lado, pensar uma educação para a expansão significa assumir sua transformação não como linguagem ou discurso, mas, fundamentalmente, como ação. A educação contribuirá para a expansão quando o indivíduo a determinar para si. A afirmação da dimensão individual da educação não a torna individualista e nem mesmo compromete a coletividade. Trata-se de estratégia para o impulsionamento de um tipo de transformação social que não deve depender apenas do outro, do externo, ou, em última instância, do comando. Expansão é movimento que demanda esforço próprio e, nesse sentido, a educação outra promove a expansão por um ato de conquista de

si. Para considerar a educação da expansão reivindica-se que se questione: expansão do quê? Por certo, os diretores de escolas podem levar esse tipo de experimento para reuniões pedagógicas a fim de perguntar que tipo de expansão pode ser possível pelo trabalho pedagógico. Adianto que a finalidade última é a expansão do Ser, na dimensão ontológica, ou seja, expansão daquilo que se entende, daquilo que se é.

Em que pese o fato de que a educação para o aprendizado também caracteriza a educação outra, é importante já mirar para o que realmente interessa, ou seja, para a conquista de si. Não se deve pensar a educação outra que não oriente a ação humana na esfera da autocrítica e da autossuperação. São essas as marcas da educação aristocrática, as balizas da educação outra. Alguém poderia argumentar que tal concepção de educação também indica a necessidade do outro, e é evidente que concordo com esse argumento. Mas vou além: não se trata de um mecanismo de educação que tenha o outro como referência contínua do processo. Em outros termos, se no início mesmo da educação outra se tem o outro como motivador para o conhecimento, o que se espera é a conquista de si como marca que irá superar a necessidade do outro quando já se têm as ferramentas para a compreensão do papel de cada um no mundo.

Não se pode ignorar a necessidade do aprendizado nessa reflexão, que se operacionaliza pelo ensino; sabe-se, entretanto, que mesmo no que diz respeito ao ensino pode não haver a aprendizagem, necessariamente. Equivale a afirmar que a educação outra deve levar em consideração a aprendizagem, mas, além do ensino, é preciso enfatizar que só se aprende por meio da expansão do ser e da conquista de si. Curiosamente, pode até haver ensino, mas aprendizado do ponto da educação outra, ou seja, aquele que transforma o ser e os envolvidos no processo educacional, só se concretiza se os envolvidos aceitarem a tarefa de, intencionalmente, aprender. Quem determina o aprendizado, em última instância, é o aprendiz, embora haja a crença de que seja o professor ou o tutor. A partir de minha trajetória de pesquisa e de reflexões, acredito que não exista educação sem o dispositivo da autocrítica e da autossuperação, características da educação outra.

Assim, a educação outra também se edifica na ideia do outro, do comando, mas seu alcance é mais amplo, pois busca se fortalecer na conquis-

ta de si por meio da autocrítica e da autossuperação constantes. Se o outro é capaz de nos tirar das ilusões, somos nós os responsáveis por avaliar o que são ilusões. Se o outro tem potencial de nos educar pela força, talvez seja necessário a busca de si como tarefa de força interna na conquista de si. Em última instância, a educação outra requer esforço, dedicação, autocrítica e, acima de tudo, humildade para reconhecer que mesmo com tanto esforço e dedicação está-se sujeito ao engano, à ilusão, à não educação.

Heráclito viveu sua vida individual em Éfeso. Nietzsche, embora em outro contexto, também viveu a solidão e, portanto, sua experiência ao definir o homem como vontade potência e nada mais (Nietzsche, 2001) certamente lhe forneceu fundamentos para a educação outra, justamente pelo fato de admitir a capacidade humana de edificar e, ao mesmo tempo, de destruir. Ser vontade de potência (*Der Wille Zur Macht*) significa o potencial de construção e de destruição. A educação outra, nesse sentido, admite a hipótese de edificação do conhecimento e das relações interpessoais; e admite também a condição de destruição como inerente do homem. Assim, não basta admitir a educação platônica como saída do homem no mundo, dado que esse tipo de movimento indica a necessidade do outro e pouco esforço individual. É preciso ir além e considerar a educação outra a partir das dimensões da expansão, do aprendizado e da conquista de si.

O ensaio busca evidenciar balizas da educação outra, alertando para a necessidade de reconhecer que o pressuposto mesmo dessa educação é o do comando, indicando o outro como base de transformação, de acordo com o clássico texto de Platão, *A República*. Não se nega, insisto, a necessidade do outro para a educação outra, mas, é preciso avançar para além desse expediente em um movimento de autoeducação, movimento de autocrítica, de autossuperação. Se o outro aponta o caminho, é preciso o esforço de expansão do Ser para estudar, compreender e desvendar o mundo nesse caminho. Se o outro ensina, é preciso empenho para a aprender. O aprendizado não deriva apenas de um ensino qualificado. Mais do que isto, exige esforço, atenção e interesse. Por fim, a educação outra para a conquista de si não se resume a um esforço simples, mas a uma busca profunda de transformação pessoal.

Para finalizar essa discussão que não tem fim, vale ressaltar que dentre os pressupostos éticos da educação outra tem-se a aristocracia, no sentido

de excelência; então, em última instância, busca-se o que se tem de melhor em si mesmo. O que está em jogo na educação outra é a conquista da excelência individual, algo que está à disposição de todos os homens que buscam a autocrítica e a autossuperação.

### Referências bibliográficas

- Kaufmann, W.. (1974). *Nietzsche – Philosopher, Psychologist, Antichrist*. 4.ed. Princeton University Press.
- Mendonça, S. (2003) Ética Aristocrática em Heráclito. *Revista Brasileira de Filosofia*. São Paulo, (VII), 211.
- Mendonça, S. (2018). *Aristocratic Education in Nietzsche: individual achievement*. GlobalSouth.
- Mendonça, S. (2011). Pressupostos éticos da educação da solidão. *Revista Filosofia e Educação*, 3 (1), 159-174.
- Nietzsche, F. (1992). *Além do bem e do mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro*. Trad. Paulo César de Souza. Cia das Letras.
- Nietzsche, F. (2000). *Humano, demasiado humano. Um livro para espíritos livres*. Trad. Paulo César de Souza. Cia das Letras.
- Nietzsche, F. (2001). *A gaia ciência*. Trad. Paulo César de Souza. Cia das Letras.
- Nietzsche, F. (2007). *Escritos sobre Política*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Loyola, vol. I e II.
- Platon. (2004). *La République. Traduction et présentation par Georges Leroux*. Flammarion.